

Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves

Phillipe Tremblay
Université Laval, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), pp. 114-138
<https://doi.org/10.37571/2022.0306>

Résumé : Dans le cadre d'un projet portant sur la mise en œuvre de coenseignement intensif dans cinq écoles secondaires, la question de la gestion de classe a été abordée dans le cadre d'un entretien semi-directif. Malgré l'existence d'une littérature abondante sur la gestion de classe et sur le coenseignement, peu de recherches ont été réalisées sur la gestion de classe en contexte de coenseignement, les enjeux, les pratiques, etc. Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe en contexte de coenseignement s'appuient sur une coprésence importante en temps, une relation de coenseignement et une co-intervention rapide au niveau comportemental. S'appuyant sur la comparaison avec l'enseignement solitaire, quatre catégories principales émergent de l'analyse de contenu : la coprésence ; la rapidité de l'intervention ; les relations enseignant-es-élèves et enfin, les relations entre enseignant-es.

Mots-clés : coenseignement ; gestion de classe ; enseignement secondaire ; entretiens ; école inclusive

Introduction

Depuis le début des années 1990, le coenseignement est devenu le modèle de services connaissant la plus forte progression, dans de nombreux pays occidentaux, en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire (Kloo et Zigmond, 2008 ; Murawski, 2009 ; Volonino et Zigmond ; 2007 ; Tremblay et Toullec, 2021). La plupart des définitions et descriptions du coenseignement mettent l'accent sur quelques éléments spécifiques comme la responsabilité partagée des coenseignants et des enseignantes concernant l'évaluation des élèves, la planification de l'enseignement, l'enseignement et la gestion des comportements des élèves (Friend, Reising et Cook, 1993 ; Tremblay, 2020).

Au Québec, en enseignement secondaire, le coenseignement reste limité. Toutefois, la Politique de l'adaptation scolaire préconise que l'organisation des services éducatifs soit basée sur une approche individualisée en réponse aux besoins et aux capacités de l'élève à besoins spécifiques en favorisant son intégration en classe ordinaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Pour y répondre, en enseignement secondaire, le Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) a également créé la mesure enseignant-ressource pour aider les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Bien qu'à l'heure actuelle, le service d'enseignement-ressource soit principalement offert aux élèves individuellement ou selon des sous-groupes de besoins à l'extérieur de la classe, une part non négligeable de ces enseignants et enseignantes utilise également le coenseignement comme modalité d'intervention (Tremblay, 2020).

La littérature sur le coenseignement montre que celui-ci est susceptible d'améliorer les performances scolaires, mais également le comportement et la confiance en soi des élèves (Hang et Rabren, 2009 ; Idol, 2006 ; Walther-Thomas, 1997) en permettant un soutien comportemental, soutien à la gestion de la classe et la coopération entre élèves (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012 ; Keefe et Moore, 2004 ; Kohler-Evans, 2006 ; Patel et Kramer, 2013 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

La compétence en gestion de la classe est autant personnelle que situationnelle (Nault et Fijalkow, 1999). En effet, la situation créée par le contexte de coenseignement peut avoir une influence importante sur celle-ci. Or, malgré l'existence d'une littérature abondante sur la gestion de classe d'une part et sur le coenseignement d'autre part, peu de recherches ont été réalisées sur la gestion de classe en contexte de coenseignement. Cet article vise

ainsi à analyser les spécificités en gestion de la classe, propres au contexte du coenseignement en enseignement secondaire au premier cycle. Pour ce faire, une analyse de contenu de 37 entretiens semi-directifs auprès de coenseignants et coenseignantes expérimenté·es travaillant dans des classes de coenseignement intensif (c.-à-d. de 50% à 100% d'un cours/classe) durant toute une année scolaire (2020-21) a été effectuée¹.

Revue de la littérature

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 apportées par l'adoption d'approches plus inclusives (Cook et Friend, 1995 ; Hallahan, Pullen et Ward, 2013; Tremblay, 2020). Tremblay (2012, 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 enseignant·es se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel ou à temps complet* ». Le coenseignement touche trois temps : la coplanification, le coenseignement et la coévaluation.

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 et Friend, 1995) :

1. Le coenseignement implique au moins deux enseignant·es.
2. Le coenseignement nécessite une participation active de la part de deux enseignant·es dans l'enseignement (bien que la contribution exacte de chaque participant·e puisse varier).
3. Le coenseignement, à orientation inclusive, se définit par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

¹ Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation (MEQ), en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre du programme Actions concertées.

4. Ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe (sans exclure la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves).

Depuis, de nouvelles définitions ont émergé des différents travaux de recherche et aux différentes opérationnalisations du coenseignement. Une analyse des définitions du coenseignement les plus utilisées dans les travaux de recherche sur le coenseignement (Tremblay, 2020) montre que si ces définitions peuvent diverger sur la composition du groupe ou l'orientation inclusive, un consensus apparaît quant au travail pédagogique à deux (ou plus) et un espace/temps partagé (ex. : groupe/classe/coprésence).

Les élèves d'une classe de coenseignement semblent bénéficier de la présence de deux personnes enseignantes dans la classe, car ils peuvent ainsi recevoir plus d'aide en cas de besoin (Conderman, 2011 ; Fenty, McDuffie-Landrum, 2011). En ce sens, le coenseignement possède un puissant attrait intuitif et logique. En effet, si deux personnes, plutôt qu'une, sont responsables de l'enseignement et de la gestion d'une classe d'une taille donnée, le premier et le plus évident changement qui se produit est que le ratio élèves-enseignant·e est réduit de moitié (dans le cadre d'un coenseignement inclusif) (McDuffie, Landrum et Gelman, 2008 ; Tremblay et Toullec, 2021). Ce type de coenseignement inclusif à ratio réduit permet aux enseignants et enseignantes d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et de leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant pour eux (Murawski et Hughes, 2009). Les enseignants et les enseignantes avancent que le coenseignement est pertinent non seulement pour les élèves, mais aussi pour eux-mêmes. Il a été rapporté que le coenseignement permet un développement professionnel, un soutien comportemental et un soutien à la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012; Keefe et Moore, 2004; Kohler-Evans, 2006; Patel et Kramer, 2013; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Sans mener un débat sur la taille optimale de la classe (voir Hattie, 2005), *logiquement* une réduction du ratio élèves-enseignant·e de cette ampleur semblerait permettre au moins : (a) un enseignement plus individuel ou en petit groupe ; (b) plus d'opportunités de répondre aux questions et aux besoins des élèves (c) une réussite scolaire et sociale pour élèves à risque (d) la capacité d'utiliser une variété de styles d'enseignement (e) un enseignement plus stratégique (f) une réduction des problèmes de discipline (g) plus d'options de regroupement (h) offre un modèle de rôle positif de coopération, et (i) fournit un enrichissement et des opportunités de re-médiation (réenseignement), (j) plus d'élèves motivés et engagés (k) les élèves sont considérés comme plus responsables (l) plus de

commentaires aux élèves, à la fois positifs et correctifs; et (m) une surveillance plus étroite du comportement des élèves, y compris les félicitations ou la reconnaissance d'un comportement positif et des corrections ou des redirections pour un comportement problématique (n) une réduction de la stigmatisation (Sweigart et Landrum, 2015 ; Basso et McCoy, 2007 ; Magiera et Zigmond, 2005 ; McDuffie, Landrum et Gelman, 2008).

Dieker (2001) souligne que le coenseignement crée un climat positif pour l'apprentissage, permet de maintenir des attentes élevées tant au niveau comportemental qu'au niveau des performances académiques et permet un apprentissage plus actif. En plus, la majorité des élèves ont déclaré avoir des perceptions positives envers le coenseignement. Ironiquement, un élève ayant un trouble du comportement a indiqué qu'il n'avait pas apprécié le coenseignement parce qu'en classe « Vous ne pouvez rien faire de mal » (Dieker, 2001, p. 19). Scruggs, Mastropieri, et McDuffie (2007), dans une méga-analyse de 32 recherches sur le coenseignement, catégorisent en quatre grands thèmes leurs conclusions : les avantages, les besoins, les rôles des enseignants et les enseignantes et la prestation d'enseignement. Parmi leurs conclusions concernant les avantages, les perceptions des enseignants et les enseignantes étaient que les élèves bénéficiaient d'une plus grande attention de leur part, ils étaient exposés à des pairs avec un comportement approprié, mais également à une modélisation de la collaboration par les adultes. Ces auteurs insistent également sur l'importance de la compatibilité entre les personnes et de l'établissement d'un *mariage pédagogique*. Toutefois, bien que les enseignants et les enseignantes signalent que les élèves profitent du coenseignement, et plus particulièrement, qu'ils pensent que les élèves reçoivent plus d'attention, il n'était pas clair, si ou comment, cela se produit (Sweigart et Landrum, 2015).

Turan et Bayar (2017) ont comparé les représentations des enseignants et les enseignantes sur l'enseignement solitaire et le coenseignement. Ils observent que les enseignants et les enseignantes soulignent que la gestion de classe y est plus facile tout comme il permet de créer un environnement d'apprentissage plus efficace et amusant. Toutefois, ils remarquent que quand le ou la 2^e enseignant·e doit gérer une situation d'urgence ou de crise, cela peut affecter profondément l'activité en cours. Celui-ci doit s'arrêter jusqu'à la résolution de la situation et même parfois, conduire à faire quitter la classe aux autres élèves (Bruggink, Meijer, Goei et Koot, 2014).

La gestion de classe

Alors que plusieurs enseignants et les enseignantes la circonscrivent à la discipline et à la gestion des écarts de conduite (Jones, Jones et Vermette, 2013), la gestion de la classe comprend l'ensemble des actions qui favorisent l'engagement et la coopération des élèves dans les activités de la classe, et ce, pour établir un climat propice à l'apprentissage (Evertson, Emmer, Sanford et Clements, 1983). Archambault et Chouinard définissent la gestion de classe comme un « *ensemble de pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et au besoin, de restaurer dans la classe les conditions propices au développement des compétences des élèves* » (2009, p.15). Pour Bissonnette, Gauthier et Castonguay, la gestion de classe consiste en « *un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage* » (2017, p.51). La gestion de la classe peut être ainsi définie comme l'ensemble des pratiques éducatives conçues, organisées et réalisées en collaboration entre la personne enseignante et les élèves pour installer, maintenir ou restaurer les conditions qui favorisent leur engagement dans les apprentissages et le développement de compétences (Dumouchel et Lanaris, 2020).

Toutefois, pour les enseignants et les enseignantes, la gestion de classe est une activité professionnelle complexe. Elle s'appuie sur de nombreuses prises de décision, sur le développement de relations interpersonnelles et sur l'établissement d'attentes par l'enseignant (Jones, Jones et Vermette, 2013). De plus, comme vu plus haut, la compétence des enseignants et les enseignantes en gestion de la classe est personnelle et situationnelle (Nault et Fijalkow, 1999). En ce sens, que s'exprime à travers cette compétence la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante, son attitude et sa manière d'être. Comme plusieurs autres compétences, elle dépend aussi du contexte culturel et social dans lequel elle se met en œuvre. Le déroulement d'une activité dépend ainsi des stratégies et des pratiques de gestions de classe utilisées, et ce, en fonction de la participation et de l'engagement des élèves et en tenant compte du contexte particulier de la classe (Gaudreau, 2017). Cela souligne la pertinence d'explorer la façon dont la gestion de la classe s'exerce selon la variété des contextes d'enseignement, dont celui du coenseignement.

Méthodologie

L'analyse s'appuie sur 37 entretiens semi-directifs, réalisés dans cinq écoles participantes durant l'année scolaire 2020-21 (de la mi-mai à la mi-juin 2021). Ces enseignants et les enseignantes travaillaient dans des classes de coenseignement intensif (de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21). Les groupes-classes de coenseignement qui bénéficiaient de ce dispositif, en français et mathématiques, étaient composés d'une part significative (+/- 33%) d'élèves les plus faibles de la cohorte ou en difficulté d'apprentissage de 1^{re} et 2^e secondaire.

Tableau 1. Participant·es

Nom	Sexe	Âge	Exp. Ens. (an)	Exp. coens.	Matière
C1	F	43	15	4	Adaptation
C2	F	49	22	3	Français
C3	F	38	14	2	Français
C5	F	59	28	2	Maths
C6	M	48	21	2	Maths
C7	M	23	6 mois	6 mois	Français
C8	F	42	18	1	Adaptation
C9	M	35	8	1	Éduc. Phys
C10	F	55	2 (18)	1	Français
P1	F	55	33	3	Anglais
P2	F	46	22	3	Histoire
P3	F	38	14	1	Français
P5	F	31	6 mois	4 mois	Français
P6	F	55	34	2	Français
P7	M	41	16	5	Maths
P8	M	54	3 mois	3 mois	Maths
O1	M	45	21	3	Adaptation
O2	F	51	25	3	Français
O4	F	39	15	2	Français
O5	F	46	22	2	Français
O6	F	46	22	2	Maths
O7	F	37	13	2	Maths
R1	F	54	30	2	Français

R2	F	52	50	2	Maths
R3	F	53	28	2	Maths
R4	F	39	13	2	Français
R5	F	45	16	1	Français
R7	M	51	6 mois	3 mois	Français
R8	F	49	25	1	Maths
R9	F	34	10	1	Maths
G1	F	43	20	2	Français
G2	F	42	18	6 mois	Français
G3	F	45	20	2	Français
G4	F	50	4 (16)	2	Maths
G5	F	37	12	2	Français
G6	F	44	12	2	Maths
G7	M	54	4,5 (18)	1	Maths

Une analyse de contenu a été réalisée par étapes sur les segments de verbatims abordant la question de la gestion de classe et du comportement des élèves (sélection, lecture, classification, interprétation) (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse a été effectuée avec l'aide du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007). La saturation empirique des données ayant été atteinte (Fortin et Gagnon, 2016), par la suite, le modèle interactif de Miles et Huberman (2003) a été utilisé en suivant un processus dynamique comportant trois composantes : la condensation, la présentation et l'élaboration et la vérification des conclusions. L'analyse de contenu des notes d'observation s'appuie sur la théorie ancrée (Paillé, 1996 ; Miles et Huberman, 2003). Cette méthode d'analyse repose sur une comparaison constante des nouvelles données aux données déjà recueillies afin de produire des catégories pertinentes sur le plan théorique, sans catégorisation préalable. Par comparaison et caractérisation des catégories, des tendances se dégagent en vue d'une théorisation. Les six étapes proposées par Paillé (1996) ont été suivies dans l'analyse des données : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin, la théorisation.

Résultats

Quatre catégories principales émergent de l'analyse de contenu : la coprésence ; l'intervention rapide ; les relations enseignant-e-élèves et enfin, les relations entre les personnes enseignantes. Bien que mutuellement exclusives, ces catégories s'influencent

Tremblay, 2022

mutuellement. Par exemple, le lien créé avec les élèves aura un effet direct sur les modalités d'intervention des enseignants et les enseignantes ou encore la simple coprésence pourra permettre des interventions plus rapides. En ce qui concerne les extraits de verbatims, ceux-ci ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certaines répétitions ou tics de langage, en complétant les élisions et les négations incomplètes, etc.

La coprésence et la prévention des écarts de conduite

Une des composantes fondamentales du coenseignement consiste en la coprésence de deux enseignants et/ou les enseignantes dans le même groupe, et ce, au même moment (Cook et Friend, 1995 ; Tremblay, 2020). Le fait d'être à deux en classe, et ce, dans un temps significatif pour un groupe-classe, semble avoir des impacts directs sur la gestion de classe. La coprésence concerne essentiellement la prévention des écarts de conduite des élèves. Chez tous les enseignants interrogés, la simple coprésence active d'un·e 2^e enseignant·e en classe a un effet indéniable, surtout en ce qui concerne la prévention des écarts de comportement. « *Ils ne peuvent pas s'amuser à jouer au filou, là. (...) À deux, c'est calme, très calme* » (C10). Cela amène même certains enseignants et les enseignantes à dire que la gestion de classe est inexistante, car il n'y a pas d'écart de conduite à gérer. « *On a fait zéro discipline X et moi ! On n'avait même pas besoin de faire de discipline* » (R8). « *Il n'y en a pas de gestion de classe en coenseignement quasiment. C'est fou, juste le fait d'être deux et de sentir qu'il y a quelqu'un qui les surveille pendant que l'autre enseigne, ça se calme* » (O7).

En ce qui concerne la prévention des écarts de conduite, une coenseignante précise que : « *En coenseignement, on est deux profs, on peut s'assurer que la gestion soit tout le temps* » (R9). Cet effet se fait sentir tant dans l'attention des élèves pendant les explications que dans leur engagement durant les périodes de travail. Lors des temps d'enseignement magistraux, les avantages de cette coprésence sont manifestes pour les enseignants et les enseignantes : « *Tu as quelqu'un qui est en avant, mais tu as quelqu'un qui est en arrière qui peut avoir un œil aussi sur la classe, donc c'est sûr que c'est facilitant* » (C8). Le coenseignement permet, en quelque sorte, de se diviser en deux. « *Quand il y en a une qui est en train de parler à l'avant, l'autre était toujours en train de les surveiller ces élèves-là pour voir est-ce qu'ils écrivent ? Est-ce qu'ils font le travail ? Est-ce qu'ils ont leur cahier ouvert ?* » (G1).

Il en va de même pour le travail des élèves, leur engagement et leur motivation. « *Le fait d'être à deux, les élèves, ils n'osent pas ! Mais je vous dis, ça ne bougeait pas. On n'avait*

aucune discipline à faire. Les élèves étaient là, ils travaillaient, ils étaient motivés » (R2). Un autre enseignant ajoute : *« Être deux, fait qu'ils n'ont pas le choix de faire leur travail. Il y a tout le temps quelqu'un qui les regarde. Alors, ils n'ont pas le choix de le faire »* (G1). Cette coprésence active concerne aussi la mise au travail : *« On a deux paires d'yeux, on a quatre mains pour leur dire d'ouvrir leur cahier, de prendre un crayon, d'amener un crayon, donner une feuille, etc. Ils se font checker de tout bord, tout côté »* (C3). Les transitions entre les différentes activités en classe sont ainsi plus rapides et mieux cadrées ce qui évite également les difficultés potentielles. Pour les élèves en difficulté ou peu motivés, un effet de la coprésence est également observé : *« Un élève qui serait moins porté à travailler, le fait qu'on soit deux, qu'ils se savent observés, pas juste une fois, mais deux fois, qu'on soit deux à pouvoir aller leur dire : "Hey, travaille !" . Ça les motive peut-être plus à travailler dans ce contexte-là »* (G2).

Le positionnement dans la classe paraît également important. Les enseignants et les enseignantes occupent souvent des espaces différents, leur permettant de couvrir l'ensemble de la classe. On souligne, dans ce cadre, le fait qu'un soit devant et l'autre derrière *« Ils n'osaient pas parce que vu qu'on est deux, souvent une en arrière, une en avant, c'est difficile de faire des choses »* (R3). Les personnes interrogées soulèvent aussi le fait que le ou la 2^e enseignant·e peut être plus mobile, couvrir plus d'espace. *« C'est plus facile d'avoir le contrôle à deux. Ils n'ont quasiment pas le choix. Ils le savent qu'il a des yeux de plus qui se promènent. C'est plus difficile de niaiser »* (C7). Une autre enseignante ajoute à ce propos : *« Le fait de circuler, cette année, on n'a eu aucune gestion de classe à faire. Rien du tout. Ils nous voient partout, ils n'ont pas le temps de faire de niaiseries. Ils sont obligés de travailler »* (O6). À noter qu'une seule coenseignante n'observe que peu d'effets de la coprésence sur certains élèves, surtout dans le cas d'élèves ayant fréquenté précédemment une classe spéciale. *« Je ne pense pas que ça a tant d'effet que ça, d'être deux, sur le comportement de certains élèves. Dans le groupe 12, on en a qui ne sont vraiment pas motivés »* (C6). La composition du groupe semble ici poser problème pour cette enseignante.

La rapidité de l'intervention

La coprésence active de deux personnes enseignantes offre également des possibilités d'intervention, de réaction rapide et/ou longue à certains comportements des élèves. Cette rapidité d'intervention concerne tant de courtes interventions (ex. : rappel de la règle) que des interventions plus longues (ex. : prendre un élève dans le couloir pour lui parler). Alors

que la coprésence se situe dans la prévention, la rapidité de l'intervention touche tant l'intervention proprement dite que la remédiation.

Dans le premier cas de figure, l'intervention immédiate et courte durée touche le soutien pédagogique. « *On répond davantage aux questions. Les élèves sont plus au travail parce que dès qu'ils bloquent, on est là pour les aider. C'est sûr que ça les amène à travailler davantage et à réussir à faire plus de choses* » (O6). Cela permet également d'être plus disponible pour les élèves en difficulté. « *On peut aider plus les élèves. J'ai l'impression qu'il y a moins d'élèves qui sont laissés pour compte quand on est à deux. On va se concentrer sur ceux qui travaillent quand on est toute seule et on se dit : " Toi ok, tu ne veux rien faire, ne dérange pas". Tant pis. Si on avait été deux, l'autre aurait été le talonner un peu, pour le faire travailler plus* » (G2). Le maintien de l'attention ou de l'engagement dans la tâche et la prévention de potentiels problèmes de comportements constituent le deuxième aspect. « *Être deux en classe, ça aide énormément à ça. La rétroaction, la vitesse de correction des comportements, c'est beaucoup plus rapide* » (P7). « *Mais la discipline ? On en a pas mal moins à faire ! On a juste un coup d'œil et ça arrête, là* » (P1). Un autre enseignant ajoute : « *Je surveille les élèves qui n'écrivent pas ce qu'ils ont à écrire* » (O7). Le suivi des élèves, des communications aux parents, des devoirs se trouve également facilité. Cela permet aux enseignants et les enseignantes de maintenir un cadre stable dans la classe. « *Je fais un suivi aux parents pour ceux qui ont... Je vérifie les devoirs qu'elle corrige. Là, je sais quel élève n'a pas fait son devoir. On ne perd pas de temps. Ça se fait en même temps* » (O7). L'intensité et la durabilité du coenseignement permettraient ainsi de maintenir un encadrement qui a des effets durables. « *Le fait d'être deux en classe, au niveau de l'encadrement, au niveau de la discipline, au niveau des suivis, tout se fait plus rapidement et plus directement que quand tu es tout seul et que tu dois gérer le tout. Évidemment les élèves le savent* » (O1). Un cercle vertueux semble se mettre en place à ce niveau. Moins de problèmes de comportement entraînent moins d'interventions négatives, alors que plus de soutien et d'aide apportent plus d'interventions connotées positivement. Bien entendu, le lien développé avec les élèves contribue également positivement à cette intervention rapide. « *J'ai réussi à développer une belle relation avec le groupe, donc quand je vois que ça bouge trop, je suis capable de leur expliquer et ils viennent corrects* » (P8).

Dans le second cas de figure, la coprésence et le lien créé avec les élèves permettent également de réaliser des interventions immédiates de plus longue durée. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'un rappel à l'ordre ou d'un commentaire sur le comportement des élèves, mais plutôt de prendre le temps de parler à l'élève, et ce, sans plus attendre. « *C'est différent*

quand X est là. Elle les connaît aussi bien. X est capable d'intervenir rapidement. Ce n'est pas nécessairement elle qui fait la gestion, mais un moment donné, elle se rend compte que lui, ça ne marche pas. Elle peut le prendre à l'écart et aller lui parler » (P6). Le coenseignement permet de se diviser en deux, d'être présent à deux endroits au même moment pour permettre à l'activité de se poursuivre dans de bonnes conditions. *« Je peux partir mon cours, continuer mon cours pendant que X, elle prend un élève. Elle va avec dans le corridor et elle fait son intervention, et le contraire aussi »* (G4). Les coenseignants et les coenseignantes disent avoir le temps de faire ces interventions immédiates, rapides, plus longues, mais également d'être la meilleure personne pour les réaliser. *« J'ai l'impression que 8 fois sur 9, les élèves, c'est à nous qu'elles ont besoin de parler. Quand il y avait un problème, on le règle rapidement. (...) On essaie toujours de régler la situation le plus rapidement possible »* (R1). Cette intervention rapide permet d'éviter que cela dégénère en classe, mais également prévient des difficultés ultérieures avec les élèves. *« On est plus comme une famille qui gère sa famille, versus "Je suis toute seule, je t'expulse puis on se parlera dans deux jours". Là, l'élève a le temps de prendre de la rancune. Tandis que là... »* (P2).

La relation entre les enseignant·es et les élèves

Les liens avec les élèves sont considérés comme plus faciles à établir, meilleurs et favorisant de bonnes relations avec les élèves en situation de coenseignement. Le lien avec les élèves semble ainsi différent de celui qu'un ou une enseignant ou enseignante solitaire peut développer avec sa classe. *« On a vraiment développé une relation qui est différente. Quand on est en coenseignement, on a un peu plus de temps avec chaque élève. On a le temps de parler. Ils ont le temps de nous connaître aussi. Ça change les choses, là »* (P8). Une enseignante va dans le même sens en indiquant : *« C'est la relation avec les élèves qui est différente quand tu es toute seule puis quand tu es à deux. C'est comme si les élèves assistaient à notre relation puis nous on rentre dans la relation avec eux »* (G5). La différence et la complémentarité entre personnes enseignantes sont également perçues comme des forces internes au coenseignement. Elles permettraient de mieux couvrir les besoins des élèves en classe. *« En étant deux adultes signifiants dans la classe, il y a des personnalités différentes. Il y a des élèves qui accrochent plus à un ou plus à l'autre, d'autres élèves étaient à l'aise avec nous deux en même temps. Peu importe, égal. Ça permet d'avoir deux personnes importantes à qui se fier dans la classe »* (R8).

Pour les enseignants et les enseignantes titulaires, le coenseignement permet d'adopter d'autres rôles en classe. À titre d'exemple, un enseignant titulaire coenseignant avec une

enseignante-ressource dit apprécier le fait de pouvoir plus observer et développer un lien avec ses élèves. « *J'ai pris conscience que c'est le fun de faire du coenseignement ! J'aime ça quand X. est à l'avant, qu'elle explique de quoi. Moi, je peux me promener. J'ai un lien avec les élèves qui est différent.* » (P6). Une autre enseignante titulaire renchérit: « *Sincèrement, plus je suis ouvert envers eux, plus ils pensent à me parler de leur vie et tout. J'ai découvert qu'ils ont vraiment envie. Ils aiment parler de leur vie aussi et dire ce qu'ils veulent faire. Ça, j'ai trouvé ça très enrichissant pour eux et pour moi aussi une expérience comme celle-là. C'est juste que ça demande plus de temps. Ça demande beaucoup d'écoute* » (R7). Cette possibilité de prendre du temps et de ne pas déléguer à d'autres intervenants cette question paraît un point important du coenseignement. Ces enseignants et les enseignantes du secondaire ne se limitent pas à la seule instruction/enseignement, mais paraissent combler également des fonctions plus éducatives.

Le coenseignement permettrait également de prendre (ou perdre) du temps pour prévenir ou régler des problèmes avec des élèves et de profiter tant du caractère public de l'intervention que du caractère privé pour maximiser les effets de cette dernière. La situation suivante est très exemplative : « *Aussi, quand tu sors avec un élève et qu'on lui parle dans le corridor, on crée plus de liens avec l'élève et on peut le chercher plus que si je fais juste lui dire: « Travaille! » ou « Ouvre ton cahier! » en classe, devant tout le monde. Ça, c'est aidant quand on est à deux* » (R2). Concernant les cas plus urgents, le coenseignement permettrait une intervention, certes immédiate, mais également suffisamment longue pour permettre une gestion efficace. Par exemple, une enseignante raconte : « *Admettons qu'il y a un élève qui est en crise ou qui est en train de "popper" et que ça ne va pas bien. Bien, moi, je le sors ou X le sort. Là, elle va intervenir avec lui. Quand il revient, il est calme. On sort dans le corridor, on discute, on règle le problème, on rentre en dedans, au lieu que ça dégénère* » (O7). Le lien positif créé avec les élèves permet d'éviter des délégations des problèmes de comportement à d'autres professionnelles et professionnels (directions, TES, etc.). « *Ça fait moins de cas à gérer pour la direction. On les a gérés nous-mêmes, ça n'a pas dégénéré. Ça aussi, je trouve ça magique* » (P2). Toutefois, une enseignante a été confrontée aux limites de ce type de travail avec une élève issue d'une classe spéciale. « *Pendant un petit bout, je le prenais beaucoup, beaucoup personnel. Elle m'écrivait la fin de semaine. Mais, à partir du moment où je me suis rendue compte que c'était trop. On m'a demandé aussi de déléguer. J'ai délégué, mais à partir du moment où j'ai délégué, elle ne venait plus à l'école* » (C3).

La relation entre enseignant·es

Comme vu plus haut, les deux enseignantes ne font pas toujours les mêmes actions au même moment. Il y a des interventions différenciées en classe et en dehors de la classe. Cependant, les coenseignants et les coenseignantes doivent pouvoir, *in fine*, s'entendre sur cette gestion de classe et profiter de l'expérience à deux pour s'ajuster à l'autre selon les contraintes du contexte. Une enseignante insiste à ce propos : « *Si on n'a pas le même fonctionnement, qu'on n'a pas les mêmes attentes face aux élèves, qu'on n'a pas les mêmes règlements, ça peut heurter et solide. Ça, c'est hyper important* » (O5). Par ailleurs, dans cette catégorie, des références nombreuses sont faites par rapport aux relations parentales : « *La base, c'est vraiment la relation avec la personne avec qui on travaille. Parce qu'on aura beau monter les plus belles activités du monde, si les deux enseignants ne sont pas sur la même longueur d'onde. Si papa dit oui et maman dit non, ça ne marche pas* » (G3).

Dans certains cas, les différences (de styles, de fonctions, etc.) entre personnes enseignantes ont pu conduire, parfois durablement avec certain·es, mais temporairement ou ponctuellement, à une certaine inégalité dans la gestion de la classe. Tout d'abord, on remarque que plusieurs binômes de personnes coenseignantes sont passés par des phases d'inégalité en ce qui concerne la gestion de la classe. Cela se caractérise par la tenue d'un rôle différent par le collègue. « *Un moment donné, on s'est mises à faire plus le bon cop, bad cop. Une qui fait la discipline pendant que l'autre enseigne. On s'est rendu compte qu'on n'aimait pas ça du tout. On est venu vraiment à partager l'enseignement. C'est plus ça qu'on aime. Notre rôle est pas mal similaire* » (G5). Ce type de situation inégalitaire peut être ainsi cause d'inconfort de la part des enseignants et les enseignantes. Toutefois, des rôles différents peuvent être assumés par les personnes enseignantes au sein du binôme, et ce, de manière consensuelle. « *Dans le cas de X, il est quand même imposant. Je dis toujours à la blague aux élèves : "Quand papa n'est pas là, vous vous énervez". Je suis toujours là, mais ils ont comme tendance à voir X comme étant le méchant entre guillemets. C'est sûr il a une grosse voix, il est imposant, ça les impressionne* » (O2). Les styles de chacun sont à prendre en compte, surtout dans le cas de personnes enseignantes différentes, mais complémentaires. « *X, lui, c'est plus un gars qui est gestion de classe. Il en impose par son physique. Lui, c'est comme ça. Moi, je faisais plus encore le rôle (et ça ne me dérange pas) de la petite maman qui gère plus les élèves qui ont des problèmes d'organisation, au niveau de leurs émotions. Plus les petits perdus, les brebis égarées, c'est moi qui les ramène* » (C3).

Dans les situations où un coenseignement est à 50% du temps d'un groupe-classe, une inégalité est visible de manière durable. Cela va mener à ce que l'enseignant ou

l'enseignante titulaire qui a le groupe tout le temps à assumer plus de responsabilités dans la classe, même quand son ou sa collègue est présente. « *Mon rôle premier, moi, c'était d'arriver et de faire l'enseignement. La discipline, elle, se faisait vraiment de part et d'autre, c'est vraiment chacun selon qui voyait, qui entendait quoi. On faisait la discipline chacun de notre façon, à 50-50* » (P8).

Les valeurs, les styles de chacun peuvent être en concordance ou non. On observe que quand les deux personnes partagent préalablement une même philosophie et les mêmes pratiques de gestion de classe, cette inégalité paraît moins visible, plus temporaire, moins présente. « *X et moi, on se ressemble énormément. Au niveau de la discipline, ça a été assez facile à mettre en place parce qu'on était deux à dire la même affaire. D'après moi, ça a été deux fois plus rapide* » (C2). Une autre enseignante va dans le même sens : « *Je pense qu'on a le même tempérament, au niveau de l'enseignement, au niveau de la discipline* » (C9). Le fait d'avoir deux personnes qui partagent une même rigueur, discipline, règles de classe constitue un facteur favorable. Il y a une forte compatibilité entre les personnes. Dans d'autres situations, les enseignants et les enseignantes présentent certaines différences qu'il a fallu prendre en compte dans l'organisation du coenseignement. « *Moi, je ne tolère pas beaucoup de bruit. X le tolère mieux* » (R1). Un autre enseignant ajoute cependant que cela présente des avantages en termes de complémentarité qui permet de couvrir plus largement la gestion de classe : « *On n'est pas sévères sur les mêmes affaires non plus. Moi, j'ai plus de difficulté quand c'est plus bruyant. Dans les activités, faut que je me prépare mentalement, elle ça la dérange moins. Mais il y a des affaires où je suis plus lousse, elle est plus sévère. Donc en ayant chacun nos particularités, en général, c'est plus sévère partout !* » (R3). Pour rendre compatible leur style, les enseignants et les enseignantes s'adaptent, s'ajustent au style de l'autre. « *Moi, je suis plus souple dans certaines choses, elle est plus souple dans d'autres. (...) On joue bien le jeu moi et X. Quand elle, elle monte le ton, j'essaie d'équilibrer. Quand elle monte le ton, moi je le baisse* » (G6).

Il s'agit également, dans certains cas de faire preuve de tolérance. « *C'est d'apprendre à prendre sa place et de respirer doucement quand on n'a pas les mêmes seuils de tolérance* » (P2). Une enseignante explique comment les différences de styles peuvent parfois hypothéquer les relations entre les personnes enseignantes et comment cela affecte les relations avec les élèves. « *La difficulté que j'ai eue avec, c'est la gestion de classe. X, c'est une femme très aimée par les élèves, mais comme dans un couple, les enfants peuvent montrer qu'ils ont plus d'affinité avec maman qu'avec papa. Ma gestion de classe, moi, est plus fluide, plus souple. Il faut qu'on apprenne à vivre avec ça! Il faut qu'on chemine là-*

dedans. (...) Ils me le montrent, mais ils aiment X autant. C'est peut-être leur façon de montrer qui est différente, mais je suis sûre qu'ils nous apprécient de la même manière et qu'ils nous aiment autant » (G6).

Les rôles et les fonctions peuvent également différer et mener à des différences au sein du groupe-classe. Par exemple, certains enseignants ou enseignantes peuvent être tuteurs d'un groupe en particulier. Cela les amène à exercer plus de rôles et avoir plus d'intervention dans ce groupe. *« X est tutrice aussi du groupe 208, ça veut dire qu'elle gère les retards, les absences, les devoirs non faits, les retenues, tout ça. Parfois, il y a des choses autres qui arrivent dans leur vie qui va expliquer une absence. Les élèves ont besoin de le dire à elle, pas à moi, parce que moi je gère un autre groupe » (G1).* Cette situation conduit, dans certains cas, à limiter les interventions, à l'enseignement pour l'ensemble de la classe, avec un ou l'autre personne enseignante.

La cohérence éducative entre les personnes paraît essentielle. Les deux enseignants et/ou enseignantes doivent avoir des pratiques de gestion de classe compatible, mais également montrer une bonne entente entre eux. Il importe donc de régler ces problèmes d'une manière ou d'une autre. *« Il faut essayer autant que possible de développer une belle relation avec le coenseignant parce que c'est vraiment important. C'est l'image qu'on montre aux élèves. Il faut que les élèves sentent la chimie entre les deux. S'il y a un froid ou s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas entre les deux, c'est comme entre deux parents, les élèves ils ont deux personnes d'autorité devant eux. Il faut que les personnes aient une certaine... Comment je dirais ça ? Cohérence ! » (P8).* L'égalité entre partenaires apparaît ainsi comme une condition essentielle. *« Les élèves sont conscients que c'est deux profs, que c'est deux profs égaux, que c'est deux profs qui peuvent intervenir. Je pense que ça peut juste aider à gérer des comportements » (C3).*

En ce qui concerne les conséquences aux infractions de certaines règles, des différences peuvent également apparaître. *« Quand un élève dérange, on lui donne un avertissement, deux avertissements, le troisième, je le sors de la classe. X, elle a de la difficulté à sortir l'élève de la classe. Moi, je veux sortir l'élève et c'est X qui m'empêche de le faire. (...) Puisqu'elle ne veut pas sortir l'élève, je ne sais pas pourquoi, on a dû parfois passer des périodes sur le nerf » (G6).* Une relation de pouvoir peut ainsi s'engager entre les personnes, mais le ou la titulaire du groupe possède une voix symbolique et légale déterminante pour trancher.

Une négociation doit s'engager de manière formelle (discussion) ou informelle (ajustement dans l'action). « *X n'intervient pas beaucoup. Ça aussi, on a travaillé sur ça. Au début, il n'intervenait pas. C'était moi ou il n'y avait pas d'intervention. Ça ne fait pas une belle dynamique dans le groupe. Mais quand on en a parlé... Il est très ouvert et il est disposé. (...) Peut-être qu'il le voyait autrement, mais on en a parlé et ça s'est réglé* » (G4). La relation entre personnes enseignantes connaît ainsi une évolution dans le temps après une (re)négociation : « *Les devoirs, je vérifie les choses. Je suis très encadrante. X, elle l'était un peu moins. Parfois, j'avais l'impression que j'étais la méchante et elle la gentille. Mais cette année, pas du tout. On est les deux. On surveille les deux. Il n'y a rien d'attribué plus à l'une qu'à l'autre* » (O6). Comme la planification est importante, la contractualisation de la relation en ce qui concerne la gestion de classe l'est tout autant. Il s'agit d'un processus s'appuyant sur l'expérience et la réflexivité. Dans ce type de relations durables entre personnes enseignantes parfois sur deux ou trois années, des évolutions sont observées par les personnes interrogées. « *L'année passée, j'avais comme un petit peu plus... Parce qu'au niveau de la gestion, on n'est pas nécessairement pareilles. Cette année, on a appris à se connaître, ce qui fait en sorte que cette année notre gestion, elle a été vraiment bien* » (O6).

Les points de référence

Les enseignants et les enseignantes interrogé·es comparent à partir de trois points de référence : 1) les moments où ils ou elles sont (ou étaient) seul·es en classe avec ce groupe (dans le cas d'un coenseignement à 50% par exemple), 2) les moments où ils enseignent (ou enseignaient) à un autre groupe d'élèves en enseignement solitaire, 3) la période pré-pandémique.

Pour certains de ces enseignants et les enseignantes, il y aurait des changements notables sur la tâche même et sur le comportement des élèves : « *Ton rôle quand tu es toute seule en avant et qu'il faut que tu fasses tout en même temps, mais avec un petit peu parcimonie. C'est sûr que si on était tout le temps en deux, j'ai l'impression que j'ai des élèves qui se sentiraient un peu plus surveillés, plus appuyés, et que ça irait...* » (R8). Sans que cela les amène à perdre le contrôle de la gestion de classe, ils observent que : « *tout seul, les élèves s'essayaient un peu plus longtemps* » (P1). Outre les problèmes de comportement, le soutien aux élèves en difficulté est également plus difficile à gérer lorsqu'on est seul en classe. « *Quand X n'était pas là, ça commençait, ça continuait à avancer bien que je m'occupais moins des élèves qui étaient en grandes difficultés ou qui décrochaient pour une raison ou une autre* » (G4). Une autre ajoute dans la même veine : « *Je sens que j'ai moins le temps*

de répondre à toutes les questions. En coenseignement, c'est ça le gros, gros avantage » (P8).

Il en va de même pour la tâche d'enseignement qui paraît plus lourde quand les enseignants et les enseignantes sont seuls en classe avec les élèves. *« Ça allège le travail. Ça enlève une pression. Il y a une sécurité au fait d'être deux, à suivre les élèves de si près, s'occuper d'eux au jour le jour. Je le vois quand je suis toute seule, c'est tout à fait différent ! C'est les présences, le tableau tout de suite, l'ordre du jour, c'est courir toute seule auprès des élèves pour régler des situations. C'est la nuit et le jour. C'est deux choses » (R1).* Cette absence de l'autre collègue a un effet sur les coenseignants et les coenseignantes, mais également sur les élèves. *« Quand il n'est pas là, des fois, ils ont tendance à s'énerver. Ce n'est pas parce que X n'est pas là qu'on va faire le party ! Pour eux, je me dis que le fait qu'il soit le plus souvent là, ça évite justement de faire des débordements de ce genre-là. Même pour moi là c'est sûr que c'est plus aidant » (O2).*

Toutefois, pour d'autres personnes, la gestion de la classe varie peu entre les périodes de coenseignement et celles en enseignement solitaire. *« On dirait qu'ils ont compris l'habitude quand ils sont en mathématiques, ça ne bouge pas, ça travaille. Que je sois toute seule ou que X soit toute seule, ça ne change rien, ils sont très corrects » (R2).* Il semblerait qu'il y ait un effet du coenseignement chez les élèves qui se maintient même quand les enseignants ou les enseignantes sont seuls avec le groupe. Deux raisons principales sont évoquées par les personnes interrogées : leur capacité personnelle en gestion de classe et le lien qu'ils ont pu développer avec les élèves grâce au coenseignement *« Ça m'a permis d'établir des relations plus bénéfiques avec les individualités. J'ai l'impression qu'en le faisant, ils ont plus confiance en toi et ça règle un peu le problème de la gestion de classe, quand tu te retrouves seule avec eux » (C10).*

À comparer avec l'enseignement solitaire, le coenseignement est ainsi perçu comme plus efficace en ce qui concerne la gestion de classe tout en allégeant la charge de travail des enseignants et les enseignantes. *« Quand on est deux, je suis plus concentrée dans mon enseignement, m'assurer qu'ils comprennent, m'assurer qu'ils me répondent. Alors c'est beaucoup moins lourd en étant deux qu'en étant seule. On a clairement moins de gestion de classe à faire parce que les élèves savent qu'ils ne peuvent pas nous en passer une, on voit tout ! Si ce n'est pas moi qui vois d'en avant, c'est X qui voit d'en arrière. Les élèves le savent, ça paraît grandement sur leur comportement » (R4).* Pour les personnes interrogées, le coenseignement serait ainsi plus confortable, moins demandant en énergie que l'enseignement solitaire. *« C'est plus épuisant être toute seule. Ce qui est épuisant en*

tant que prof, c'est la gestion de classe, et ça, il n'y en a pas à deux. Ça se fait facilement » (O7). Une autre enseignante ajoute concernant la lourdeur de la tâche que celle-ci est partagée, que le fardeau est porté par les deux personnes enseignantes : « *Ça coupe vraiment le travail quand on est à deux* » (G2).

Par ailleurs, l'année scolaire 2020-21 a été marquée par une pénurie d'enseignants et d'enseignantes, accentuée par la situation pandémique au Québec. Par exemple, des enseignants et des enseignantes participant·es au projet en début d'année ont dû être écarté·es pendant des périodes plus ou moins longues pour cause de diagnostic ou de maladie. Des remplaçants ou des remplaçantes sont intervenus dans les classes de coenseignement pour des périodes plus ou moins longues. L'ensemble de ces remplaçants et remplaçantes ne possédait par les titres académiques et professionnels pour enseigner en situation normale. Par exemple, dans une des classes de coenseignement, sept personnes différentes ont assumé le rôle d'enseignant ou enseignante titulaire. Cela représente, il va de soi, des enjeux importants en ce qui concerne la bonne entente entre personnes et la gestion de classe. Par exemple, avec un enseignant remplaçant sans formation, la 2^e enseignante doit souvent le soutenir, le guider : « *La gestion de classe c'est difficile, la planification, c'est difficile, l'évaluation, c'est difficile. Je suis plus en train de le supporter lui que de supporter les élèves* » (R5). Cette dernière affirmation vient souligner le fait que le coenseignement s'adresse tant aux élèves qu'aux enseignants. Toutefois, cela peut venir influencer négativement la relation que le ou la 2^e enseignant·e développe avec les élèves. Dans le cas d'un remplacement de l'enseignante titulaire, la 2^e enseignante observe que : « *Mon rôle, ça serait de faire la gestion de classe à 100%, mais je suis en train de détruire ma relation avec les élèves à force de faire de la gestion de classe. Je suis rendu la personne négative dans notre couple* » (R5).

Discussion

Cet article avait pour objectif d'analyser les spécificités en gestion de la classe, propres au contexte du coenseignement intensif, en enseignement secondaire, au premier cycle. Pour ce faire, une analyse de contenu de 37 entretiens semi-directifs auprès de coenseignants et de coenseignantes expérimenté·es travaillant dans des classes de coenseignement intensif (c.-à-d. de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21) a été effectuée. Il importe de noter que dans l'ensemble des entretiens réalisés, tous les personnes interrogées appuient ce type de dispositif. Globalement, le coenseignement intensif est perçu comme plus efficace dans la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012 ; Keefe et Moore, 2004 ;

Kohler-Evans, 2006 ; Patel et Kramer, 2013 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), permettant de plus et mieux intervenir tout en allégeant la tâche des enseignants et des enseignantes.

Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe en contexte de coenseignement s'appuient sur une coprésence importante en temps, un coenseignement et une co-intervention rapide au niveau comportemental. Ils montrent que la gestion de classe n'apparaît pas de prime abord comme un enjeu *visible* par les coenseignants et les coenseignantes. Les problèmes liés à la gestion de classe sont, en effet, globalement perçus comme absents ou peu présents. Les enseignants et les enseignantes distinguent mal, dans un premier temps, ce qui relève de la gestion de classe proactive (ex. : préparation des activités, surveillance et circulation dans la classe, etc.) et réactive (ex. : réactions face aux problèmes de comportement des élèves). Il semblerait ainsi que le coenseignement permette un soutien comportemental et un soutien à la gestion de classe (Austin, 2001; Dieker, 2001; Fenty et McDuffie-Landrum, 2011; Forbes et Billet, 2012; Keefe et Moore, 2004; Kohler-Evans, 2006; Patel et Kramer, 2013; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Cette gestion de classe est l'objet d'une négociation tant formelle qu'informelle entre personne. En effet, bien qu'une partie des règles et habitudes de travail soit transmise lors des concertations, une large part est transmise *in situ*, lors des temps de travail commun. Elle s'appuie sur de nombreuses prises de décision des coenseignants et des coenseignantes sur le développement de relations interpersonnelles et sur l'établissement d'attentes communes (Jones, Jones et Vermette, 2013).

On observe, à la lecture des entretiens, de très nombreuses références des personnes interrogées aux couples, à la famille, au père et à la mère, etc. Elles font de très nombreuses analogies en utilisant ce point de référence. « *Être deux* » est la manière dont ils se définissent en tant que binôme, comme un couple avec ses enfants. Cela correspond bien à l'idée de *mariage pédagogique* avancé comme un besoin des coenseignants et des coenseignantes au même titre que la compatibilité (Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

Plus globalement, une utilisation différenciée des espaces et une circulation des enseignants et des enseignantes lors des temps d'explications et du travail des élèves semblent permettre une prévention des problèmes de comportement en favorisant l'attention, la participation et une intervention immédiate. Il en va de même lors du travail

individuel où le fait d'être à deux en classe constitue une opportunité de répondre plus vite aux questions des élèves et ainsi d'éviter une désorganisation des élèves (Sweigart et Landrum, 2015 ; Basso et McCoy, 2007 ; Magiera et Zigmond, 2005 ; McDuffie, Landrum et Gelman, 2008). Le soutien aux élèves en difficulté est plus facile, plus rapide. Les interventions des coenseignants et des coenseignantes favorisent l'engagement et la coopération des élèves dans les activités de la classe, et ce, dans un climat propice à l'apprentissage (Evertson, Emmer, Sanford et Clements, 1983).

On voit que l'espace/temps du coenseignement, circonscrit dans un même local au même moment, connaît des variations en ce qui concerne la gestion de la classe. En effet, à certains moments, le fait d'être deux dans la classe permet à l'un de poursuivre son enseignement alors que l'autre peut gérer le problème plus profondément à l'extérieur de celle-ci. En cas, de problèmes plus importants avec un élève une personne enseignante peut ainsi « *prendre les choses en main* » tandis que l'autre poursuit l'activité avec le reste de la classe. Ces résultats semblent contredire ceux de Turan et Bayar (2017) et de Bruggink, Meijer, Goei et Koot (2014) qui indiquaient que les crises ou urgences chez les élèves perturbaient fortement l'activité en cours. Cela peut s'expliquer d'une part, par l'utilisation d'un coenseignement intensif. Ce partage de la charge de travail entre deux personnes rend ainsi cette coordination plus facile. Elle permet, aux dires des coenseignants et des enseignantes, d'aller au bout de ses interventions, de ne pas les déléguer.

Il semblerait que le coenseignement ait un effet favorable sur la gestion de la classe bien qu'il ne s'agisse pas de la raison pour laquelle il est mis en place. Il s'agit ainsi d'un impact du coenseignement (Tremblay, 2012), c'est-à-dire un effet non prévu, imprévu ou imprévisible. Cette situation pourrait amener certains gestionnaires à favoriser l'utilisation du coenseignement essentiellement pour améliorer la gestion de la classe d'un ou d'une enseignant·e. Il importe de mettre en garde contre ce type de dérive pouvant mener à instaurer un modèle de *type carcéral* dans nos écoles. L'intérêt du coenseignement réside plutôt dans la différenciation pédagogique qu'il permet (Tremblay, 2015). La gestion de classe facilitée par ce modèle de service devrait donc être surtout envisagée comme une manière de prendre des risques pédagogiques pour une classe en termes d'innovations plutôt que de maintenir une pédagogie peu motivante exigeant une gestion forte de la classe. Enfin, le consensus des coenseignants et des enseignantes sur les avantages du coenseignement en termes de gestion de classe est largement dépendant de la composition de la classe et de la composition du binôme. En effet, on observe d'une part qu'une classe ayant de trop grandes difficultés comportementales rend difficile la gestion de classe et

d'autre part, qu'une relation avec un ou une enseignant·e peu formé·e et/ou expérimenté·e mène à une inégalité dans les rôles et les tâches.

Cette analyse s'appuie essentiellement sur des entretiens semi-directifs, bien que des observations aient été réalisées parallèlement. Il serait pertinent de pouvoir croiser les données des observations réalisées et celles des entretiens. Toutefois, comme les enseignants et les enseignantes utilisent différents points de référence pour appuyer leur comparaison, il serait nécessaire de pouvoir observer ces enseignants et les enseignantes dans différents contextes d'enseignement (coenseignement et enseignement solitaire). Enfin, s'agissant d'un coenseignement intensif, les binômes de coenseignement sont expérimentés et ils ont connu une maturation rapide de leur relation professionnelle. Il serait intéressant d'analyser cette question de la gestion de classe avec des coenseignants et les coenseignantes qui passent moins de temps ensemble ou encore de les interroger à différents moments de leur relation professionnelle pour en analyser les évolutions.

Bibliographie

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe : outils pour enseigner*. De boeck.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/07419325010220040>
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Basso, D. et McCoy, N. (2007). *The coteaching manual*. Twins Publications.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L. et Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30, 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.005>
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-15. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24-31. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461771>
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23. <https://doi.org/10.1080/10459880109603339>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288-312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P. et Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. <https://doi.org/10.1086/461354>
- Fenty, N. et McDuffie-Landrum, K. (2011). Collaboration through co-teaching. *Kentucky English Bulletin*, 60(2), 21-26. <https://core.ac.uk/outputs/233573500>
- Forbes, L. et Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the Science classroom. *Scope*, 36(1), 61-64.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6–10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals* (5e éd.). Pearson.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 15–32). The Guilford Press.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387–425. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.002>

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Jones, K. A., Jones, J. L. et Vermette, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education*, 21-33. <https://www.jstor.org/stable/43694165>
- Keefe, E. B. et Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88. <https://www.jstor.org/stable/41064524>
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264. <https://link.gale.com/apps/doc/A158523255/AONE?u=anon~85d74490&sid=googleScholar&xid=76f8060c>
- Kloo, A. et Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52, 12-20. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>
- Lewis, R. B. et Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field methods*, 19(1), 87-108. <https://doi.org/10.1177/1525822X062965>
- Magiera, K. et Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instruction experiences differ for student with disabilities in cotaught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practices*, 20, 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- McDuffie, K. A., Landrum, T. J. et Gelman, J. A. (2008). Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 17(2), 11-16.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Murawski, W.W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.
- 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. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>

- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 54-55; 101-102; 184-190; 266-267). Armand Colin.
- Patel, N. H. et Kramer, T. A. (2013). Modeling: Collaboration for middle-level teacher candidates through co-teaching. *The Teacher Educator*, 48, 170-181. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796028>
- 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. <https://doi.org/10.1177/00144029070730040>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. et Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Sweigart, C. A. et Landrum, T. J. (2015) The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22-29. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33-44. <https://doi:10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. De boeck.
- Tremblay, P. & Toullec, M. (2021). Le coenseignement : théories, recherches et pratiques. Éditions de l'INSHAE.
- Tremblay, P. (2020) Le coenseignement : fondements et (re)définitions. *Revue Éducation et francophonie*. XLVIII(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Turan, M., et Bayar, B. (2017). Examining teachers' view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 82-97. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2708>
- Volonino, V., et Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46(4), 291-300. <https://doi.org/10.1080/00405840701593873>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/0022219497030004>