

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Entre intentions et pratiques : le coenseignement au degré secondaire I fribourgeois

Étude quantitative basée sur les indicateurs de Philippe Tremblay pour un coenseignement de qualité

Auteur	Cochard Elisa
Superviseure	Spicher Pascale
Date	05.07.26

Introduction

En 2026, le constat est fait dans le Canton de Fribourg (Suisse) que le coenseignement constitue une pratique pédagogique en plein essor, considérée comme un levier majeur pour promouvoir l'inclusion scolaire et accompagner les évolutions actuelles de l'enseignement. Bien que reconnu institutionnellement dans le canton de Fribourg, il demeure peu documenté au degré secondaire I. Le travail de master concerné vise à identifier les représentations et les pratiques du coenseignement chez les enseignant·es fribourgeois·es de ce degré, en s'appuyant sur le cadre conceptuel développé par Philippe Tremblay (2022 ; 2023 ; 2024) tout en le confrontant aux réalités déclarées du terrain.

La recherche s'articule autour de trois questions :

- Quels sont les principaux obstacles au coenseignement identifiés par des enseignant·es du secondaire I fribourgeois ?
- Quelles caractéristiques favorisent une collaboration efficace entre coenseignant·es fribourgeois·es ?
- Quels types de microconcertations sont jugés prioritaires ?

Méthode

L'enquête s'inscrit dans une démarche descriptive et inductive : le questionnaire a été construit à partir du cadre théorique afin de vérifier si les représentations et les pratiques du coenseignement au secondaire I fribourgeois rejoignent celles décrites dans la littérature scientifique.

Un questionnaire anonyme en ligne a été diffusé auprès de 280 personnes : des enseignant·es, des enseignant·es spécialisé·es et des étudiant·es en voie master de la formation à l'enseignement du master DEDES I de l'Université de Fribourg. Sur ces 280 personnes, 141 ont commencé le questionnaire (taux de réponse de 50,4 %) et 98 l'ont complété intégralement, soit 69,5 % des répondant·es. L'échantillon est relativement jeune dans la profession : 40,8 % des participant·es comptent moins de cinq ans d'enseignement et la majorité (67,3 %) sont des enseignant·es régulier·ères diplômé·es, ce qui signifie qu'un tiers de l'échantillon concerne du personnel enseignant encore en formation. Cette composition invite à interpréter les résultats avec prudence, ceux-ci reflétant à la fois les perceptions de professionnel·les en exercice et de futur·es enseignant·es.

L'instrument est structuré en quatre parties : le coenseignement, les indicateurs d'un coenseignement efficace, les microconcertations et les données sociométriques. Il mobilise notamment les indicateurs de qualité du coenseignement proposés par Tremblay (2023) ainsi que les dix types de microconcertations identifiés par ce même auteur (2022). Une échelle de Likert à quatre niveaux (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »), sans point neutre afin de forcer le positionnement, a été utilisée. La consistance interne de l'échelle s'avère excellente (α de Cronbach = 0,921), ce qui autorise une interprétation fiable des résultats.

Résultats

Une pratique installée et bien perçue

78,6 % des répondant·es déclarent avoir déjà pratiqué le coenseignement selon la définition retenue et 83,7 % manifestent un intérêt à l'approfondir. Plus de la moitié (54,5 %) coenseignent fréquemment : chaque semaine ou davantage. Le coenseignement s'inscrit surtout dans des configurations classiques : deux enseignant·es régulier·ères de la même discipline (83 %) ou un·e enseignant·e régulier·ère avec un·e enseignant·e spécialisé·e (70 %).

Des obstacles avant tout matériels

Le manque de temps de planification commun apparaît comme l'obstacle principal : la moitié des répondant·es (50,6 %) jugent ce temps insuffisant. Suivent la charge de travail accrue et l'ambiguïté des rôles. À l'inverse, le manque de soutien institutionnel et la formation insuffisante sont perçus comme des freins secondaires, alors même que la littérature leur accorde un rôle structurant. Ce décalage suggère que les enseignant·es identifient d'abord des obstacles concrets et quotidiens, sans toujours les relier à leurs causes organisationnelles. Les résultats soulignent ainsi l'importance des conditions structurelles du coenseignement, notamment le temps de concertation, l'organisation institutionnelle et le soutien de la direction, régulièrement identifiés dans la littérature comme des facteurs facilitant la mise en œuvre de dispositifs collaboratifs.

Une qualité relationnelle solide

Les dimensions relationnelles comme la communication, la confiance et l'ouverture mutuelle, obtiennent les scores les plus élevés (3,7 sur 4). L'ouverture aux idées (97 %), l'apprentissage mutuel (96 %) et la confiance dans les compétences de l'autre (93 %) témoignent d'un socle relationnel de qualité. En revanche, le partage du leadership, la prise de parole équitable et la différenciation pour les élèves les plus rapides présentent des marges de progression. La dimension évaluative (échange sur les évaluations, correction partagée) demeure la moins développée. Ces résultats montrent que les dimensions relationnelles sont davantage investies que certaines dimensions pédagogiques et évaluatives du coenseignement, pourtant considérées comme caractéristique des formes les plus intensives de collaboration.

Des microconcertations centrées sur l'organisation

Parmi les dix types de microconcertations, la coplanification et la coordination sont jugées prioritaires, tandis que la rétroaction, la validation et la correction restent sous-exploitées. Les enseignant·es privilégient donc les échanges organisationnels (qui fait quoi, quand, avec quel matériel) au détriment d'un registre plus réflexif et critique. Ce constat rejoint les observations québécoises de Tremblay et semble caractéristique d'un coenseignement principalement centré sur l'organisation du travail plutôt que sur l'analyse partagée des pratiques pédagogiques et évaluatives.

Conclusion

Les résultats dessinent un coenseignement fribourgeois en phase de consolidation : les conditions relationnelles sont solides, mais les conditions structurelles freinent encore le développement d'une pratique pleinement collaborative. La qualité relationnelle et le volontariat des participant·es constituent un socle prometteur, alors que le temps de coplanification, le partage du leadership et la dimension évaluative demeurent à renforcer.

Les résultats doivent toutefois être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques, notamment la présence importante de participant·es encore en formation et le recours exclusifs à des données déclaratives recueillies par questionnaire.

Plusieurs pistes d'amélioration se dégagent :

Premièrement, on pourrait envisager d'aménager des plages horaires communes de coplanification dans les emplois du temps.

Deuxièmement, il serait favorable d'intégrer le coenseignement, la coanimation et le partage du leadership dans la formation initiale et continue.

Troisièmement, encourager le coenseignement durant les stages, entre stagiaires et formateur·trices en établissement permettrait d'intégrer le coenseignement dans la formation.

Quatrièmement, valoriser institutionnellement cette modalité et développer des outils communs de planification et d'évaluation encouragerait les pratiques déjà existantes.

Le coenseignement apparaît finalement comme une pratique riche de potentiel pour répondre aux défis de l'école inclusive. Son développement effectif suppose toutefois un engagement conjoint des enseignant·es, des directions et des autorités scolaires, afin de construire les conditions d'un véritable partage du temps, des espaces, des rôles et des responsabilités. Les résultats invitent

également à poursuivre les recherches sur les représentations et les pratiques effectives du coenseignement au secondaire I, afin de mieux comprendre comment les modèles théoriques s'articulent aux réalités du terrain.

Bibliographie

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121. doi:10.7202/1036895ar
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexion autour du concept du coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121. doi:10.7202/1007730ar
- Granger, N., & Moreau, A. C. (2020). Coplanifier le réhaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78–96. doi:10.7202/1075036ar
- Härkki, T., Vartiainen, H., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. doi:10.1016/j.tate.2020.103188
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2014.02.006
- Tremblay, P. (2022). Les types de microconcertations et les gestes professionnels d'ajustement en contexte de coenseignement intensif au Québec. *Éducation et socialisation*, 66. doi:10.4000/edso.21649
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia.
- Tremblay, P. (2024). Le coenseignement : fondements, conditions et organisation. Dans G. Magerotte, C. Baurain, & J. Lebeer (Éds.), *Vers une école inclusive* (pp. 77–89). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.mager.2024.01.0077