UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le coenseignement au secondaire I
Comprendre la mécanique du coenseignement dans deux situations

Autrice	**Justine Roulin**
Superviseur	Pierre-François Coen
Date	16.09.2026

Introduction

Dans un contexte scolaire marqué par la diversité des élèves et la recherche de pratiques plus inclusives, le coenseignement constitue une modalité permettant de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des classes. Il repose sur la collaboration de deux enseignant·e·s qui partagent la responsabilité d'un même groupe d'élèves et mobilisent des compétences complémentaires (Cook & Friend, 1995). Selon les contextes et les objectifs poursuivis, cette collaboration peut prendre diverses formes, comme l'enseignement collectif, le travail en ateliers ou l'intervention auprès de petits groupes. Tremblay (2020) souligne ainsi la diversité des configurations possibles et l'importance de les adapter aux réalités du terrain.

Malgré l'existence de modèles et de principes bien établis, la manière dont le coenseignement se construit dans les pratiques quotidiennes reste plus difficile à saisir. Les enseignant·e·s doivent notamment organiser leur collaboration, répartir leurs responsabilités et ajuster leurs interventions au fil de la leçon, même en amont lors de la co-planification des cours. La relation professionnelle, les contraintes du contexte et les besoins des élèves peuvent alors influencer la manière dont le dispositif prend forme.

Ce travail s'intéresse au fonctionnement concret du coenseignement dans deux situations de classe au Cycle d'Orientation de la région de Fribourg. Il a pour objectif de comprendre comment les enseignant·e·s organisent et planifient leur collaboration, comment leurs rôles se répartissent et évoluent durant une leçon, quelles interactions se développent entre eux et comment ils ajustent leurs pratiques en fonction des besoins des élèves. Une attention est également portée aux effets perçus de cette pratique sur les élèves et sur le développement professionnel des enseignant·e·s.

La question principale de cette recherche est donc la suivante : comment le coenseignement se met-il concrètement en œuvre dans les deux situations de classe observées ?

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et exploratoire. Elle a été menée auprès de quatre enseignant·e·s, réunis en deux dyades composées chacune d'un·e enseignant·e ordinaire et d'un·e enseignant·e spécialisé·e. Les situations étudiées concernaient des cours de français en 9H et 10H EB, dans des classes hétérogènes. Les participant·e·s, choisi·e·s sur la base du volontariat parmi le réseau professionnel, disposaient déjà d'une expérience du coenseignement. Cet échantillon répondait avant tout à une volonté d'explorer des pratiques concrètes plutôt qu'à une recherche de représentativité statistique.

La collecte de données a combiné l'observation filmée et l'entretien d'autoconfrontation. Une leçon d'environ 45 minutes a été filmée pour chacun des deux binômes. Les enregistrements ont permis d'observer l'organisation du cours, les rôles, les interactions et les ajustements. Après chaque cours, les enseignant·e·s ont été interrogés individuellement à partir d'extraits vidéo tirés de leur propre pratique. L'autoconfrontation a permis de revenir sur des situations concrètes et d'expliciter les intentions, les décisions et les adaptations des professionnel·le·s (Clot, 2008, cité dans Tremblay, 2023 ; Rix-Lièvre, 2010).

Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Le codage s'est organisé autour de trois dimensions : l'organisation et la planification du coenseignement, les interactions et les régulations en classe, ainsi que les effets perçus sur les élèves et les enseignants.

Résultats

L'analyse des deux leçons et des entretiens fait ressortir deux formes de coenseignement différentes. Dans la première situation, les élèves travaillent en ateliers et passent successivement d'une activité à l'autre. Les deux enseignant·e·s prennent d'abord en charge des groupes distincts, puis circulent pour accompagner les élèves, reformuler les consignes et intervenir en cas de difficulté. Dans la seconde situation, la leçon est davantage organisée en classe entière : un·e des deux enseignant·e·s conduit principalement la séquence tandis que l'autre accompagne les apprenant·e·s, notamment durant le travail individuel. Ces deux configurations illustrent des modalités de coenseignement différentes dans l'organisation de la classe et les fonctions attribuées à chacun (Cook & Friend, 1995 ; Friend et al., 2010).

La répartition des rôles présente certaines constantes, mais elle n'est pas figée. L'enseignant·e ordinaire est généralement davantage impliqué dans la conduite de la séquence et la progression des contenus, tandis que l'enseignant·e spécialisé·e intervient plus fréquemment dans l'accompagnement et les ajustements liés aux besoins des élèves. Les deux peuvent toutefois intervenir auprès de l'ensemble de la classe ou prendre le relais du collègue. Les rôles constituent ainsi des repères plutôt que des frontières strictes, ce qui rejoint les travaux de Benoit et Angelucci (2016).

La coordination et la différenciation se construisent largement dans l'action. Les échanges sont généralement courts et liés au déroulement de la leçon. L'observation des élèves permet de reformuler les consignes, de proposer d'autres explications ou d'apporter une aide ciblée. La présence de deux adultes facilite également la gestion de classe, la surveillance du groupe et une intervention plus rapide.

La planification reste cependant moins collaborative que ne le suggèrent certains modèles théoriques. Les deux dyades se concertent et utilisent des outils communs, mais le temps disponible est limité. La préparation est davantage partagée dans une situation et principalement portée par l'enseignant·e ordinaire dans l'autre. Les échanges sont centrés sur l'organisation du cours plutôt que sur une véritable co-construction didactique.

Les choix pédagogiques varient d'une situation à l'autre. Les ateliers permettent de diversifier les activités et de soutenir l'engagement des apprenant·e·s, alors qu'une organisation plus collective est privilégiée lorsque le travail en groupes est jugé difficile à gérer. Du côté des élèves, les enseignant·e·s perçoivent une plus grande disponibilité, différentes explications et une aide plus rapide. Ces effets restent toutefois variables et la présence des enseignant·e·s peut parfois limiter les occasions pour les élèves de chercher seuls des solutions.

Enfin, le coenseignement est perçu comme une ressource pour les enseignant·e·s. Les participant·e·s évoquent le soutien mutuel, une meilleure répartition des tâches et la possibilité de découvrir d'autres manières de faire. Le regard du collègue permet aussi de prendre du recul sur certaines situations et d'ajuster sa pratique, rejoignant l'idée du coenseignement comme espace de développement professionnel (Granger & Tremblay, 2022).

La mise en relation de ces résultats a conduit à proposer un modèle interprétatif du « biscuit » constitué de cercles concentriques. Au centre se trouve la relation professionnelle, fondée sur la confiance, la communication et la reconnaissance des compétences. Dans le deuxième cercle se situent les objectifs poursuivis, tels que la différenciation, le soutien aux apprentissages ou le développement professionnel. Enfin, dans le troisième cercle, les modalités et les outils permettent de concrétiser ces objectifs. Ce modèle souligne la dépendance hiérarchique de ces trois niveaux, le premier étant nécessaire pour accéder au deuxième et le deuxième pour parvenir au troisième. Il a été construit à partir des deux situations étudiées et n'a donc pas le statut d'un modèle prescriptif.

Conclusion

Cette recherche montre que le coenseignement se construit en fonction des situations rencontrées et ne correspond pas à un modèle unique. Les deux situations étudiées illustrent des fonctionnements différents, tout en faisant ressortir l'importance de la collaboration entre les enseignant·e·s. Le modèle du « biscuit » proposé dans ce travail permet de mettre en relation les diverses dimensions qui participent à la mise en œuvre du coenseignement et met aussi en évidence certains points aveugles comme la co-planification, absente du modèle.

Les résultats doivent également être considérés au regard des limites de cette recherche, notamment le nombre restreint de binômes, le contexte spécifique de l'étude et le recrutement des participant·e·s sur une base volontaire. Ils apportent néanmoins un éclairage sur le fonctionnement du coenseignement dans les situations étudiées.

Ces constats ouvrent des perspectives pour approfondir cette pratique dans d'autres disciplines, auprès d'un plus grand nombre de dyades et sur une période plus longue. Il serait également intéressant d'étudier des collaborations présentant des modalités différentes afin de mieux comprendre leur évolution dans le temps.

Bibliographie

Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 48–54.

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

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & 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.

Granger, N., & Tremblay, P. (2022). Effets du coenseignement sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation et socialisation, 65*. https://doi.org/10.4000/edso.20603

Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité : vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 358–379. https://doi.org/10.3917/rac.010.0358

Tremblay, P. (2020a). Le coenseignement : fondements et (re)définitions. *Éducation et francophonie, 48*(2), 14–36.

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.