

De l'hétérogénéité à l'accessibilité : enseigner dans la diversité

*Conception universelle de l'apprentissage et coenseignement en
action*

Master en pédagogie spécialisée - volée 2023-2026

Mémoire de Master de : Candice Bouduban
Sous la direction de : José Rodriguez Diaz
Bienne, avril 2026

Remerciements

Pour tout le temps et l'attention qu'il a porté à mon travail et pour ses très nombreux conseils et aides, je tiens à remercier particulièrement mon directeur de mémoire professionnel Monsieur Rodriguez Diaz.

J'adresse également mes remerciements à mes collègues enseignants qui ont participé à ma recherche et qui se sont impliqués dans mon travail. Je les remercie pour le temps qu'ils m'ont consacré et pour les échanges pédagogiques que nous avons eus.

Je remercie également la direction de l'école de la Clef de la Fondation You Count, de m'avoir laissé l'opportunité d'effectuer ma recherche au sein de leur établissement et de m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de ce processus.

Pour terminer, je remercie mes correcteurs pour leurs lectures attentives, et ma famille pour son soutien tout au long de ce travail.

Avant-propos

Résumé :

Ce mémoire professionnel s'intéresse à la gestion de l'hétérogénéité en classe à travers l'articulation entre la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) et le coenseignement. Il vise à explorer comment ces approches soutiennent des pratiques inclusives et répondent à la diversité des besoins des élèves, tout en maintenant une dynamique de groupe, dans le cadre d'une école de la Fondation You Count.

Dans un premier temps, l'objet de recherche a été défini à partir de l'état des connaissances sur la CUA, le coenseignement, l'inclusion scolaire et la gestion de l'hétérogénéité, en présentant les concepts clés et les tensions entre individualisation et maintien du collectif.

Dans un second temps, des observations en classe, des entretiens semis-directifs ainsi qu'un échange lors du focus group, ont permis de recueillir des données sur les dispositifs favorisant l'autonomie, les dynamiques de collaboration ainsi que la gestion de l'hétérogénéité.

Enfin, ces données ont été analysées afin de mieux comprendre comment ces approches s'articulent dans la pratique et soutiennent la mise en place de pratiques enseignantes visant à répondre aux besoins individuels et aux besoins de groupe dans un dispositif institutionnel.

Cinq mots clés :

- Conception universelle de l'apprentissage
- Coenseignement
- Autonomie
- Environnement capacitant
- Gestion de l'hétérogénéité

Table de matières

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	3
Point de départ de la réflexion	5
1.1 L'école inclusive et les enjeux actuels	6
1.1.1 Evolution des politiques inclusives.....	6
1.1.2 Tensions besoins individuels et besoins collectifs	8
1.1.3 Inclusion vue au travers de la CUA	9
1.1.4 Défis professionnels.....	10
1.2 La conception universelle des apprentissages (CUA)	12
1.2.1 Origines	13
1.2.2 Principes fondamentaux.....	14
1.2.3 Apport pour l'enseignement inclusif	15
1.2.4 La CUA en application sur le terrain	16
1.2.5 Limites et conditions de mise en oeuvre.....	17
1.3 Différenciation pédagogique et individualisation.....	18
1.3.1 Articulation avec la CUA.....	18
1.4 Le coenseignement.....	20
1.4.1 Historique et définition des pratiques coenseignantes.....	20
1.4.2 Organisation et conditions pour une mise en place efficace.....	21
1.4.3 Types de coenseignement.....	22
1.4.4 Articulation entre collaboration, coordination et coopération	24
1.4.5 Effets du coenseignement	26
1.4.6 Contraintes organisationnelles.....	27
1.5 Synthèse conceptuelle	28
1.5.1 Articulation inclusion - CUA - coenseignement	28
1.5.2 Positionnement du cadre d'analyse.....	28
1.6 Question de recherche et objectifs	29
1.7 Hypothèses de recherche	30

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	31
2.1 Fondements méthodologiques.....	31
2.1.1 Type de recherche	31
2.1.2 Type d'approche	32
2.1.3 Type de démarche	32
2.1.4 Enjeu, visée de recherche	33
2.2 Nature du corpus	34
2.2.1 Etapes de la recherche	34
2.2.2 Echantillonnage.....	35
2.2.3 Outils de collecte de données	37
2.3 Démarches d'analyse de données.....	39
2.3.1 Observations	40
2.3.2 Entretiens et transcription	40
2.3.3 Focus group.....	40
2.3.4 Codage et catégorisation des données.....	41
2.4 Cadre éthique et posture de la chercheuse	41
2.4.1 Confidentialité	41
2.4.2 Consentement	41
2.4.3 Gestion des biais.....	42
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	43
3.1 Présentation des résultats des entretiens	43
3.2 Présentation des résultats des observations	43
3.3 Présentation des résultats du focus group	43
3.4 Axe 1 Intégration de la CUA dans la planification et la conduite	44
3.4.1 Présentation descriptive des données.....	44
3.4.2 Croisement des données recueillies et interprétation	44
3.5 Axe 2 Modalités de coenseignement et participation des élèves	50
3.5.1 Présentation descriptive des données.....	50
3.5.2 Croisement des données recueillies.....	50
3.6 Axe 3 Articulation des besoins individuels et des besoins collectifs.....	55

3.6.1	Présentation descriptive des données.....	55
3.6.2	Croisement des données recueillies.....	55
3.7	Axe 4 Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles	60
3.7.1	Présentation descriptive des données.....	60
3.7.2	Croisement des données recueillies et interprétation	60
CHAPITRE 4 : DISCUSSION DES RÉSULTATS		64
4.1	Interprétation des résultats	64
4.1.1	Axe 1 Intégration de la CUA dans la planification et la conduite	64
4.1.2	Axe 2 Modalités de coenseignement et participation des élèves	66
4.1.3	Axe 3 Articulation des besoins individuels et des besoins collectifs	68
4.1.4	Axe 4 Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles	70
4.2	Discussion des hypothèses	73
4.3	Apports du travail	76
4.4	Limites de l'étude.....	78
CHAPITRE 5 : CONCLUSION GÉNÉRALE		80
5.1	Rappel de la problématique	80
5.2	Principaux résultats	80
5.3	Apports pour ma pratique professionnelle	84
5.4	Perspectives d'avenir	86

Liste des figures

FIGURE 1 : PRINCIPES DE BASE DE L'INCLUSION SCOLAIRE.....	7
FIGURE 2: ELÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA CUA	14
FIGURE 3: ABCD DE L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE UNIVERSEL	15
FIGURE 4 : COMPOSANTES FONDAMENTALES DU COENSEIGNEMENT	21
FIGURE 5 : POUR UN COENSEIGNEMENT DE QUALITÉ	21
FIGURE 6 : CONFIGURATIONS DU COENSEIGNEMENT	24
FIGURE 7 : INTÉGRATION DE LA CUA DANS LA PLANIFICATION	49
FIGURE 8 : COENSEIGNEMENT, LEVIER POUR L'INCLUSION	54
FIGURE 9: EQUILIBRE PÉDAGOGIQUE	59
FIGURE 10 : CONDITIONS ORGANISATIONNELLES.....	63

Liste des tableaux

TABEAU 1 : SOUS-QUESTIONS	5
TABEAU 2 : NIVEAUX DE DIFFÉRENCIATION	19
TABEAU 3 : TYPES DE COENSEIGNEMENT	23
TABEAU 4 : EFFETS DU COENSEIGNEMENT	26
TABEAU 5 : LIMITES DU COENSEIGNEMENT	27
TABEAU 6 : TABLEAU COLLECTE DE DONNÉES	37

Introduction générale

Cette recherche a été effectuée au sein de l'école de la Clef, située à la Heutte et Vauffelin, école appartenant à la Fondation You Count. Cette institution accueille des enfants ayant des troubles du comportement, des troubles du spectre autistiques ainsi que des enfants en décrochage scolaire. Les élèves ont entre 6 et 12 ans et sont séparés en 4 classes. Cette structure est constituée d'une équipe éducative regroupant des enseignant·e·s, des enseignant·e·s spécialisés, des éducateurs et éducatrices ainsi qu'un logopédiste. La structure travaille également en étroite collaboration avec une psychomotricienne, un psychologue, divers thérapeutes animaliers ainsi que des superviseurs et superviseuses. Travaillant au sein même de cet établissement, j'ai ressenti le besoin de mieux comprendre le fonctionnement de notre structure, en prenant de la distance sur nos pratiques et les différents dispositifs mis en place, afin d'observer notamment les apports du coenseignement et des pratiques enseignantes à visée universelles.

La transformation inclusive de l'école est aujourd'hui un sujet important dans les politiques éducatives. Cette transformation s'appuie notamment sur des textes fondateurs tels que la déclaration de Salamanque (1994) et les principes de l'UNESCO¹, avec pour idée de travailler à la création d'une « école pour tous ». Ce changement de paradigme implique que l'école ne se limite plus à une logique d'intégration, mais cherche à s'adapter à la diversité des apprenants afin de créer un environnement accessible à tous. Bien que notre recherche se situe dans une structure spécialisée, en dehors de l'école ordinaire, ce positionnement peut sembler paradoxal. Toutefois, l'enjeu demeure comparable : s'adapter à la diversité des apprenants en articulant la prise en compte des besoins individuels et collectifs.

Au vu des profils des enfants accueillis au sein de ce dispositif, l'école de la Clef essaie de proposer un enseignement accessible et adapté aux ressources, aux besoins et au rythme de chacun. Malgré l'intention d'une école plus accessible, les enseignant·e·s sont confronté·e·s à un champ de tension permanent : comment articuler l'individualisation nécessaire aux profils des élèves avec les exigences du collectif ? Ils se trouvent ainsi face à un dilemme : privilégier une individualisation isolée, au risque d'affaiblir la dynamique de groupe, ou maintenir un cadre collectif trop rigide, au risque de ne plus répondre aux besoins spécifiques.

¹ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture

Dans ce contexte, notre recherche explore l'articulation entre la Conception Universelle des Apprentissages (CUA)², envisagée comme une stratégie de planification proactive visant à limiter les barrières dès la conception, et le coenseignement, conçu comme un levier opérationnel permettant d'ajuster les interventions en réduisant le ratio enseignant·e·s/élèves.

De ce fait, la réflexion centrale de cette recherche est la suivante :

« Comment les enseignant·e·s s en coenseignement, mobilisent-ils les principes de la conception universelle des apprentissages (CUA), pour répondre à la fois aux besoins individuels et collectifs, ceci dans un dispositif institutionnel ? »

Pour répondre à cela, plusieurs sous-question seront notamment explorées :

- Comment la planification proactive de la CUA permet-elle d'anticiper les obstacles, tout en maintenant une ligne commune ?
- En quoi le coenseignement constitue-t-il un levier pour le soutien individuel non stigmatisant ?
- Quelles conditions institutionnelles facilitent la mise en œuvre conjointe du coenseignement et de la CUA ?

Le premier objectif de cette étude sera d'analyser l'articulation entre les besoins individuels et les besoins collectifs, en observant comment les enseignant·e·s font face à ce défi dans un cadre institutionnel. Le deuxième objectif sera d'observer dans quelle mesure les pratiques enseignantes à visée CUA et le coenseignement permettent de répondre aux besoins des élèves dans ce contexte. Et le dernier, sera d'analyser les pratiques mises en place par l'institution.

² CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage, explicité au 1.3.

Chapitre 1 : Cadre conceptuel et théorique

La transformation inclusive de l'école, promue par les politiques éducatives suisses et internationales, engage les établissements scolaires à repenser leurs pratiques afin de garantir l'accès, la participation et les apprentissages de tous les élèves. Cette visée inclusive de l'école va alors amener l'école à répondre simultanément aux besoins spécifiques de certains élèves et aux exigences collectives liées au curriculum, à la dynamique de groupe et aux contraintes organisationnelles. Face à ce constat, Fernagu-Oudet (2012), met alors en évidence l'importance de dynamiser les environnements d'apprentissages, afin qu'ils puissent contribuer au développement cognitif des individus et du collectif. La prise en compte des « différences interindividuelles » (p.8), permettrait alors de compenser les déficiences individuelles, ce qui préviendrait donc l'exclusion ou les décrochages. « D'un point de vue développemental » (p.8), l'environnement capacitant permettrait alors de participer à ce développement cognitif des individus et des collectifs tout en dynamisant les environnements de travail afin de les rendre davantage capacitant. L'objectif est alors d'offrir à chacun des conditions d'apprentissage adaptées, afin de favoriser le développement de chaque élève. En effet, comme le précise Rodriguez Diaz (2025), « il ne s'agit pas seulement d'adapter les élèves au cadre existant, mais d'améliorer la qualité et la flexibilité des écoles ordinaires pour qu'elles deviennent des espaces véritablement inclusifs » (p.50). L'idée ici est donc bien que l'école tente de s'adapter aux besoins de tous les apprenants. Comme l'explique Rodriguez Diaz (2025), en s'appuyant sur les recherches de Sen et de Fernagu-Oudet, « un environnement scolaire capacitant repose donc sur une dynamique globale qui transforme les ressources disponibles en opportunités éducatives concrètes » (p.51), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas uniquement de fournir aux élèves les outils nécessaires, mais qu'il s'agit bien de leur fournir aussi les conditions leur permettant de s'en saisir et de les mobiliser pour développer leur autonomie, et s'engager activement dans leur parcours. Dans cette mesure, la création d'un environnement capacitant, défini par Fernagu-Oudet (2012) « comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus » (p.8), pourrait constituer un socle permettant d'articuler les besoins individuels et collectifs en transformant les ressources disponibles en opportunités concrètes d'apprentissage et de développement de l'autonomie.

De plus, comme le soutient l'UNESCO (1994, 2009, 2017), l'école inclusive est donc un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de l'ensemble des élèves.

La difficulté rencontrée sur le terrain par les enseignant·e·s, est la prise en compte de l'hétérogénéité des profils des apprenants ayant des besoins spécifiques. En effet, dans le contexte de notre recherche, les écarts de compétences au sein d'une même classe peuvent être très grands, ce qui place les enseignant·e·s au cœur d'un champ de tension permanent, dans lequel ils sont alors amenés à assurer simultanément une individualisation pointue, tout en maintenant une cohérence et une dynamique de groupe. Un des risques inhérents au contexte spécialisé dans lequel se déroulera notre recherche, serait alors de pratiquer une surindividualisation. Cette individualisation trop poussée, bien qu'animée par une volonté inclusive, pourrait alors affaiblir le sentiment d'appartenance au groupe et la dynamique collective.

Pour répondre à ces défis, plusieurs approches pédagogiques sont aujourd'hui considérées comme complémentaires et structurantes : la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), la différenciation pédagogique et le coenseignement. Tout d'abord les différents auteurs présentant la CUA, notamment Alvarez (2024), Ayer & Morand (2024), ainsi que Baillargeon, Banville, Bilodeau, Papi & Plante (2018), se mettent tous d'accord sur le fait que la conception universelle des apprentissages vise essentiellement la réussite et l'accès au savoir de tous les élèves et qu'elle invite à la flexibilité dans les curriculums, en laissant une place importante au choix et à la responsabilisation des apprenants. Au niveau de la différenciation pédagogique les différents auteurs tels que Walgraef (2017), ainsi que Kennel, Guillon, Caublot & Rohmer (2021) s'accordent tous sur le fait que la différenciation pédagogique se présente comme un élément clé à la gestion de l'hétérogénéité des apprenants. Selon les auteurs, la différenciation pédagogique permettrait de moduler les situations d'apprentissages afin de permettre à chaque individu de développer son propre potentiel.

Le coenseignement quant à lui est présenté par plusieurs auteurs, notamment Tremblay (2023) et Walgraef (2017), comme une modalité centrale pour favoriser un environnement scolaire inclusif. Tremblay (2023) le considère d'ailleurs comme l'un des modèles les plus proches de l'idéal d'une école véritablement inclusive, puisqu'il favorise la mutualisation des ressources et la mise en place des conditions d'enseignement et d'apprentissage adaptées à la diversité des élèves.

La combinaison de toutes ces approches vise alors à anticiper la diversité des profils d'élèves, à favoriser l'accessibilité des contenus et à mutualiser les expertises professionnelles. Cependant, leur mise en œuvre réelle dans des contextes scolaires institutionnels demeure complexe. Des tensions peuvent émerger entre les intentions inclusives et les réalités de terrain, notamment en ce qui concerne la collaboration entre enseignant·e·s, la charge de travail, la planification commune, et les contraintes systémiques. Il nous semble alors pertinent d'analyser dans quelle mesure ces pratiques pédagogiques peuvent véritablement permettre d'articuler équitablement besoins individuels et besoins collectifs.

Point de départ de la réflexion

Questions de départ :

Comment l'articulation entre un enseignement à visée CUA et le coenseignement permet-elle aux enseignant·e·s de concilier les besoins singuliers des élèves avec les exigences de la dynamique collective au sein d'un établissement spécialisé ?

Tableau 1 : Sous-questions

Comment la planification proactive inspirée de la CUA permet-elle d'anticiper les barrières d'apprentissage propres à chacun tout en maintenant une ligne commune pour tous ?
En quoi le coenseignement constitue-t-il un levier pour offrir un soutien intensif individualisé sans stigmatiser l'élève, ni la cohésion de la classe ?
Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles sont nécessaires pour mettre œuvre le coenseignement, les pratiques pédagogiques à visée CUA et l'inclusion scolaire ?

1.1 L'école inclusive et les enjeux actuels

1.1.1 Évolution des politiques inclusives

Pour retracer en bref les principes de l'inclusion scolaire et la pratique de la pédagogie inclusive, voici tout d'abord un bref descriptif de l'évolution de ces principes.

Tout d'abord, selon la déclaration de Salamanque, déjà en 1994, « plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations se sont réunis à Salamanque » (p.3), afin de faire progresser l'idée d'une école accessible à tous. Cette conférence a « adopté la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un cadre d'action » (p.3). Plus concrètement l'idée était déjà de créer une « école pour tous » en prenant en compte les caractéristiques de chaque enfant, leurs intérêts, leurs aptitudes ainsi que leurs propres besoins d'apprentissages. Notre recherche s'inscrit alors dans le prolongement de cette déclaration et vise à analyser dans quelle mesure la mise en œuvre conjointe de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et du coenseignement pourrait permettre à l'école de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves et de s'adapter aux besoins de chacun, dans la perspective d'une « école pour tous ».

Puis en 2005, l'UNESCO met en place un document proposant « des principes directeurs et des concepts devant permettre de rendre les plans nationaux d'éducation plus inclusifs, dans le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité à tous les apprenants » (p.5). Plus précisément, ce document explique le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire, en fournissant tout d'abord un cadre théorique permettant de définir le contexte d'inclusion et son articulation avec l'approche fondée sur les droits de l'homme. Puis, il présente l'évolution ayant pu être observée au sein des écoles en termes d'inclusion, en se raccrochant aux parties prenantes majeures, c'est-à-dire les enseignant·e·s, les parents, les programmes d'enseignements ainsi que les autorités éducatives. L'objectif principal de ces principes directeurs est donc bel et bien « d'informer et de sensibiliser » (p.5) en « tentant de démystifier les idées préconçues qui entourent l'inclusion et de démontrer que la volonté de faire évoluer les mentalités en matière d'inclusion permet de surmonter les difficultés » (p.5).

Plus tard, en 2006, la convention relative aux droits des personnes handicapées a été conclue à New York. L'idée de cette convention étant principalement de protéger et assurer la jouissance de la totalité des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour les personnes en situation de handicap, ceci en respectant leur dignité et leur intégrité. Plus précisément, cette convention s'engage alors à remédier aux désavantages sociaux de ces personnes et à promouvoir un environnement « sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres » (p.19). Pour ce faire, la convention propose alors différentes mesures allant de la protection juridique, la garantie de leur indépendance et leur autonomie, ainsi que l'accessibilité et la sensibilisation.

Au vu des différents éléments explicités ci-dessus on réalise alors que l'inclusion est déjà en grande réflexion et évolution depuis de très nombreuses années et que ce n'est donc pas une nouveauté de la société actuelle de vouloir promouvoir une école accessible à tous. Notre recherche s'inscrit alors dans cette évolution, en observant dans quelle mesure le coenseignement et les pratiques à visé CUA pourraient agir comme des leviers permettant d'adapter concrètement l'école à la singularité de chacun. De plus, comme décrit par Walgraef (2017) le principe de base de l'école inclusive est bien le fait que ce soit l'école qui s'adapte aux besoins de l'élève et non pas l'élève qui s'adapte à l'école. D'ailleurs les différents documents présentés ci-dessus rejoignent également cette idée. L'école inclusive peut alors être définie selon Walgraef (2017) comme une école « qui permet à chaque élève d'apprendre et d'avoir une scolarité réussie » (p.4). De manière plus générale, voici quelques principes de base de l'inclusion scolaire qu'il est possible de dégager au vu des éléments présentés dans la déclaration de Salamanque (1994), la convention relative aux droits des personnes handicapés (2006), les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2005) ainsi que les travaux de Walgraef (2017) :



Figure 1 : Principes de base de l'inclusion scolaire

1.1.2 Tensions besoins individuels et besoins collectifs

Comment peut-on définir l'individualisation de l'apprentissage dans le contexte scolaire et quelles sont ses principales caractéristiques ?

Au vu des différentes recherches effectuées par Kennel, Caublot & Rohmer (2021), l'individualisation des apprentissages semble se caractériser tout d'abord par l'adaptation des enseignant·e·s aux besoins individuels. Plus concrètement il s'agit de fournir des aides pour permettre l'accessibilité des apprentissages, fournir des adaptations pédagogiques à chaque élève qui en a besoin, mettre à disposition des élèves qui en ont besoin des outils d'aide à l'apprentissage, travailler en réseau, développer des pratiques pédagogiques efficaces qui favorisent la réussite de tous, faire partie intégrante de la différenciation pédagogique pour gérer l'hétérogénéité des élèves et porter une attention particulière sur le renforcement positif. Cette définition de l'individualisation éclaire alors notre recherche, dans le sens où elle démontre que l'on passe d'une réponse aux besoins particuliers faite après coup, à une accessibilité pensée de manière proactive, ce qui se rapporte à une des visées de la Conception Universelle des Apprentissages (CUA), qui est définie dans le chapitre 1.3. Cela permettrait alors de mieux pouvoir gérer la tension entre les besoins individuels et les besoins collectifs, et c'est ce qui nous intéressera dans le contexte de notre étude.

Quelles sont les stratégies pédagogiques couramment utilisées pour favoriser l'individualisation dans l'apprentissage tout en maintenant une dynamique de groupe ?

L'individualisation des apprentissages dans le contexte scolaire semble alors être étroitement liée au concept de l'école inclusive, école qui se modifie pédagogiquement pour répondre aux besoins individuels et collectifs. D'après les recherches et analyses effectuées par Kennel, Caublot & Rohmer (2021) les stratégies pédagogiques couramment utilisées pour favoriser cette individualisation sont les suivantes : proposer une différenciation pédagogique avec des apprentissages modulés en fonction des élèves, développer l'apprentissage coopératif et l'entraide, proposer des situations pédagogiques riches ainsi que pratiquer l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissages.

Toutes ces stratégies proposées permettraient alors de répondre à la diversité des besoins individuels en maintenant un cadre collectif. Notre recherche s'inscrit alors au cœur de cet enjeu, puisqu'elle cherchera à observer dans ce dispositif institutionnel, dans quelle mesure les apprentissages sont plutôt individualisants ou plutôt conçus en amont pour tous les élèves.

1.1.3 Inclusion vue au travers de la CUA

Depuis de nombreuses années le sujet de l'école inclusive est discuté. Voici notamment ce que Burns (1971) déclarait déjà dans les années 70 :

L'école inclusive tient compte de la diversité des besoins d'apprentissage de l'ensemble des élèves : il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'apprentissage, qui résolvent les problèmes de la même manière, qui aient les mêmes intérêts, les mêmes motivations ou le même répertoire de comportement (p. 55).

Au vu de ceci, il semble alors compliqué selon Ayer & Morand (2024) de tendre vers une école inclusive si on maintient des pratiques enseignantes individualisantes. Ils proposent alors de partir plutôt de l'ensemble des apprenants plutôt que de se focaliser sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, ceci en rendant les apprentissages accessibles au plus grand nombre. D'après Ayer & Morand (2024), la CUA part alors du « constat indéniable de l'hétérogénéité des élèves » (p.3). Ce qui permet alors de « considérer la CUA non seulement comme un outil au service de l'école inclusive, mais aussi et surtout au service du corps enseignant et des élèves » (p.3). En ce sens, la mise en place d'une école avec une visée éducative s'inspirant de la CUA permettrait alors de rendre le contenu accessible au plus grand nombre, en proposant différents moyens pour acquérir les apprentissages.

1.1.4 Défis professionnels

Quels sont les défis rencontrés par les enseignant·e·s pour mettre en place une approche inclusive qui respecte à la fois les besoins individuels et collectifs des élèves ?

Au vu du modèle idéal d'école inclusive proposé par Walgraef (2017) ainsi que les actions proposées pour y parvenir, il apparaît alors que les enseignant·e·s sont confronté·e·s à une série de défis. En effet, développer une approche inclusive qui respecte à la fois les besoins individuels et la dynamique de groupe entraîne un champ de tension. Tout d'abord, le premier enjeu réside dans un réel changement de paradigme ; il ne s'agit plus d'attendre que l'élève s'adapte à l'école, mais bien que l'école s'adapte à l'élève. A cela s'ajoute la gestion de l'hétérogénéité des classes qui implique alors de fournir des adaptations pédagogiques à chaque élève qui en a besoin, sans négliger tous les autres élèves. Les enseignant·e·s se trouvent ainsi confronté·e·s à un champ de tension permanent : répondre aux besoins spécifiques des élèves, tout en maintenant les exigences du collectif. Cette tension les amène à ajuster leurs pratiques, qui oscillent entre des réponses individualisées et des dispositifs pensés pour l'ensemble de la classe. Ces ajustements prennent alors davantage de sens lorsqu'ils s'inscrivent dans une collaboration étroite et une mobilisation partagée des acteurs éducatifs. C'est précisément ce qui nous intéressera dans cette recherche.

Enfin, l'adaptation des dispositifs d'évaluation et la mise en place des renforcements positifs constituent un autre enjeu de taille. Tous les défis cités ci-dessus, montrent alors bien que l'inclusion ne semble pas pouvoir se limiter uniquement à des ajustements ponctuels, mais qu'elle requiert une redéfinition en profondeur des pratiques enseignantes ainsi qu'une réelle adaptation des méthodes pédagogiques.

Quelles contraintes et limites y a-t-il à la mise en place d'une approche inclusive et à la gestion des défis que celle-ci implique ?

Bien évidemment, les défis présentés ci-dessus vont alors être accompagnés de nombreuses contraintes et limites tant sur le plan systémique (organisationnel, institutionnel) que sur le plan des relations humaines. Ce changement de paradigme ou l'école doit s'adapter aux besoins de l'élève, amène alors un engagement et une implication de la part des enseignant·e·s, qui pourrait être freiné notamment par le manque de formation.

A ce sujet, Alvarez (2024), relève que la modification des habitudes pédagogiques et la crainte d'une surcharge de travail constituent des limites à l'adoption de stratégies proactives. En effet, sans un soutien institutionnel fort, la création d'un environnement accessible à tous, semble difficilement réalisable.

Face à l'hétérogénéité, les enseignant·e·s se retrouvent dans un champ de tension permanent entre les besoins singuliers et les exigences collectives, au risque parfois d'un épuisement professionnel, voire un sentiment d'impuissance. La gestion de cette hétérogénéité est souvent limitée par le manque de matériel adapté, de ressources nécessaires ou encore de personnel, mais également par les exigences qu'elle impose aux enseignant·e·s. Il peut également y avoir une difficulté à adopter une posture acceptant les tensions liées à la grande diversité des apprenants. Ce qui suppose alors d'adopter une manière d'enseigner qui demande non seulement des moyens, mais aussi une disposition, une culture professionnelle et un engagement collectif des parties prenantes, que toutes les formations ou institutions ne soutiennent pas toujours.

Pour terminer, la collaboration et la mobilisation collective peuvent alors se révéler être plus contraignantes qu'elles n'y paraissent. Tremblay (2013), souligne la collaboration professionnelle comme étant une problématique centrale, en effet, la surcharge de travail que la coordination demande ainsi que les divergences de perception peuvent engendrer une baisse de motivation chez les enseignants.

Comme précisé ci-dessus, ces défis représentent alors un réel challenge dans leur mise en œuvre. D'après les recherches d'Ayer & Morand (2024) il y a également une certaine résistance à la pratique d'une école inclusive, notamment la cause la plus importante est le « paradigme individualiste », plus précisément l'attribution des mesures individuelles. En effet, selon Ayer & Morand (2024), la mise en place des PES³ représente alors une surcharge professionnelle de la part des enseignant·e·s, qui est non négligeable.

Toutes ces limites sont alors au cœur de notre problématique, car elles viennent questionner la capacité du coenseignement et des pratiques enseignant·e·s à visée CUA, à maintenir une accessibilité durable, sans que les contraintes du terrain n'entravent à la dynamique collective.

³ PES : Procédure d'Évaluation Standardisée

1.2 La conception universelle des apprentissages (CUA)

La conception universelle des apprentissages a pour objectif, comme son nom l'indique, de rendre les apprentissages accessibles à tous. Elle repose sur le postulat que la diversité humaine n'est pas une exception, mais plutôt une norme. Comme le précise Serry & Sylvestre (2024), la CUA veut alors prendre en compte cette diversité pour adapter l'enseignement au plus proche de chaque élève, cela en mettant en place un environnement d'apprentissage accessible à tous. La structure que nous avons observé pour ce travail, a bien une intention allant dans la même direction, à savoir adapter les enseignements au plus proche de chaque élève, mais elle reste une structure séparative. De ce fait, plutôt que d'adapter ou de corriger les barrière après-coup, la CUA propose plutôt de penser l'accessibilité en amont, cela dès la conception des enseignements, afin de garantir une réelle équité pour tous les apprenants.

Comme le précise Sénecal (2017), la CUA implique les trois zones du cerveau ; le cortex moteur avec le « quoi », les représentations et le rapport au savoir ; le système limbique avec le « pourquoi », le senti, le savoir-être, le côté affectif ; le cortex préfrontal avec le « comment » à savoir les méthodes utilisées, les stratégies et le savoir-faire. Mobilisés simultanément, ces trois zones cérébrales favoriseraient alors les apprentissages du plus grand nombre. Ce cadre théorique pourrait alors être un outil permettant de surmonter le système scolaire actuel qui peine à s'adapter à tous les profils d'apprenants et à répondre aux nombreux besoins spécifiques des élèves. Paradoxalement à cela, dans les dispositifs institutionnels, selon Ayer & Morand (2024), un des pièges de l'enseignement spécialisé est l'attribution de mesures individuelles pour les élèves en difficultés, au détriment d'une conception des apprentissages accessible à tous. En effet, un des risques majeurs dans les institutions est de pratiquer une surindividualisation, et concevoir des apprentissages individualisés à chacun des apprenants plutôt que des apprentissages accessibles à tous, cela au risque de créer une surcharge chez les enseignant·e·s. C'est précisément cela qui nous intéressera dans notre recherche.

L'autonomie est définie par Sénecal (2017) comme la capacité des élèves à apprendre à apprendre et à mobiliser les ressources les plus efficaces, et selon Ayer & Morand (2024) l'agentivité consiste à rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages. L'enseignement à visé CUA, place alors ces deux concepts au cœur

du processus pédagogique, ce qui va bien au-delà d'une simple transmission de savoirs. En s'appuyant sur les travaux de Sénecal (2017) et d'Ayer & Morand (2024), cette approche vise alors à transformer les élèves en acteurs de leurs apprentissages, capables de mettre en pratiques leurs capacités transversales et « apprendre à apprendre ». Concrètement, il s'agit d'offrir aux apprenants des opportunités de choix – que ce soit sur les formes des activités ou les modalités de restitution – pour les amener à développer, choisir et utiliser les méthodes les plus efficaces pour leur progression et leur développement. Cette responsabilisation est alors un des piliers de la CUA, qui permet aux élèves de ne plus dépendre uniquement des enseignant·e·s, mais devenir les acteurs de leurs propres stratégies d'apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, il sera alors intéressant d'observer comment les enseignant·e·s s'approprient les leviers de la CUA pour tenter de résoudre le paradoxe explicité ci-dessus. Notre analyse cherchera alors à comprendre comment est-ce qu'ils arrivent à maintenir une ligne directrice commune, tout en offrant une flexibilité permettant de répondre aux besoins de chacun en évitant le paradigme surindividualiste souvent présent en enseignement spécialisé, explicité par Ayer & Morand (2024).

1.2.1 Origines

Comme le précise Sénecal (2017), la CUA s'inspire de la conception universelle mise au point en architecture dans les années 70 aux Etats-Unis et au Canada. Celle-ci se charge alors de s'assurer que le lieu où l'équipement conçu pourra alors être accessible à tous, et ce dès la conception. Le principe central étant de pouvoir rendre accessible tout ce qui pourrait être perçu comme un obstacle pour certaines personnes, avec l'idée de proposer différentes options permettant d'atteindre le même objectif. Par exemple, en créant une rampe d'accès destinée à sa conception aux personnes en fauteuil roulant, celle-ci profite également aux poussettes, aux voyageurs avec une valise, aux cyclistes ou encore aux personnes âgées en déambulateur. Alors ce qui initialement visait une population bien spécifique, s'avère finalement être bénéfique et utile pour un public beaucoup plus large.

C'est alors à la fin des années 90 que l'on commence à se questionner sur les besoins de différenciation induits par l'inclusion scolaire. C'est dans ce contexte qu'émerge la Conception Universelle des Apprentissages, visant à rendre les apprentissages accessibles à tous, que les apprenants soient en situation de handicap ou non. C'est donc bien une approche qui s'adresse à tous, que les élèves soient en difficultés ou non, qu'ils aient un trouble ou non, qu'ils bénéficient déjà d'un soutien pédagogique ou non. Avec ce concept, les adaptations individuelles deviennent alors une possibilité offerte à tous les élèves, à utiliser selon les besoins et les préférences de chacun. Cette idée de pédagogie universelle propose alors de diversifier les parcours d'apprentissages, et les voies d'accès au savoir, afin de proposer aux élèves différents moyens d'apprentissages adaptés à leurs besoins personnels et spécifiques, ceci dans un environnement pensé pour tous.

1.2.2 Principes fondamentaux

Comme l'explique Alvarez & al. (2021) ainsi que Ayer & Morand (2024), la CUA « propose un ensemble de bonnes pratiques catégorisées en trois axes et trois niveaux » (p.36). Les voici :

- L'engagement (le pourquoi)
- La représentation (le quoi)
- L'action et l'expression (le comment)

Par exemple, comme l'explique Alvarez & al. (2021) l'élève se retrouve avec une grande implication et motivation dans

une activité, parce que ce qui est proposé par l'enseignant-e lui semble intéressant et captivant (accéder). Peu à peu, l'élève développe des stratégies pour rester concentré et motivé (construire). Avec le temps, l'élève pourra alors reproduire ces stratégies mises en place, même en dehors de l'école (internaliser). L'enseignant a donc pour rôle de proposer des activités variées qui suscitent l'envie d'apprendre, et l'élève, quant à lui, apprend à devenir de plus en plus autonome. Ces trois axes sont explicités dans la figure 2 ci-dessus.

Les trois éléments constitutifs de la CUA (traduit et adapté www.cast.org)

	Fournir différents moyens d' ENGAGEMENT Réseaux neuronaux affectifs, ou le «pourquoi» de l'apprentissage	Fournir différents moyens de REPRÉSENTATIONS Réseaux neuronaux cognitifs, ou le «quoi» de l'apprentissage	Fournir différents moyens d' ACTION/EXPRESSION Réseaux neuronaux stratégiques, ou le «comment» de l'apprentissage
1. Accéder	Fournir des options pour... Générer de l'intérêt • Favoriser les choix individuels et l'autonomie • Favoriser le sens, les valeurs, l'authenticité • Minimiser les dangers et les distractions	Fournir des options pour... Percevoir le savoir • Offrir des alternatives aux informations auditives • Offrir des alternatives aux informations visuelles • Offrir des manières de personnaliser l'affichage de l'information	Fournir des options pour... Agir • Varier les méthodes pour répondre • Varier les positions, les déplacements • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies d'aide
2. Construire	Fournir des options pour... Maintenir l'effort • Souligner l'importance des buts • Varier les exigences et les ressources pour optimiser le défi • Encourager la collaboration • Augmenter les rétroactions	Fournir des options pour... S'approprier le savoir • Soutenir le décodage du texte, des notations, des symboles... • Varier les médiations • Illustrer à l'aide de multimédias	Fournir des options pour... S'exprimer/communiquer • Mettre plusieurs médias à disposition pour communiquer • Mettre plusieurs outils à disposition pour construire, structurer une production • Construire des compétences de manière graduées pour soutenir la pratique autonome
3. Internaliser	Fournir des options pour... S'autoréguler • Valoriser les croyances qui augmentent la motivation • Promouvoir les stratégies pour « faire face » • Développer l'autoévaluation et la réflexion	Fournir des options pour... Comprendre • Activer ou fournir les connaissances antérieures • Mettre en valeur les modèles, caractéristiques, relations, informations... • Guider le traitement de l'information • Maximiser le transfert et la généralisation	Fournir des options pour... Activer les fonctions exécutives • Soutenir la planification et le développement de stratégies • Faciliter la gestion de l'information et des ressources • Renforcer les capacités de surveiller ses propres progrès
BUT	Devenir un-e apprenant-e expert-e en... étant motivé-e et orienté-e par des valeurs/buts	Devenir un-e apprenant-e expert-e en... ayant de multiples ressources et connaissances	Devenir un-e apprenant-e expert-e en... étant stratégique, méthodique et orienté-e par des objectifs

Figure 2: Éléments constitutifs de la CUA

Comme le souligne Ayer & Morand (2024), au vu des éléments présentés dans ce tableau, les principes pédagogiques qui sont proposés par la CUA ne sont pas des pratiques entièrement nouvelles, mais la CUA permet alors plutôt de « rassembler des pratiques fondées sur les preuves dont certaines sont déjà utilisées dans la pratique » (p.6). En revanche, ce qui est plutôt innovant avec la CUA est de concevoir l'enseignement comme « un buffet » constitué d'une variété de modalités d'apprentissage où « chacun et chacune va apprendre en choisissant ce qui lui correspond le mieux » (p.6).

L'ABCD de l'environnement d'apprentissage universel

La conception et la pratique d'apprentissages basée sur les principes de la CUA, relève des principes de l'ABCD de l'environnement d'apprentissage universel. C'est-à-dire Accessibilité – Barrières – Communauté – Diversité. Ces éléments sont plus précisément décrits dans l'annexe 3, mais voici un schéma permettant de mieux illustrer la représentation de l'ABCD de l'environnement d'apprentissage universel.

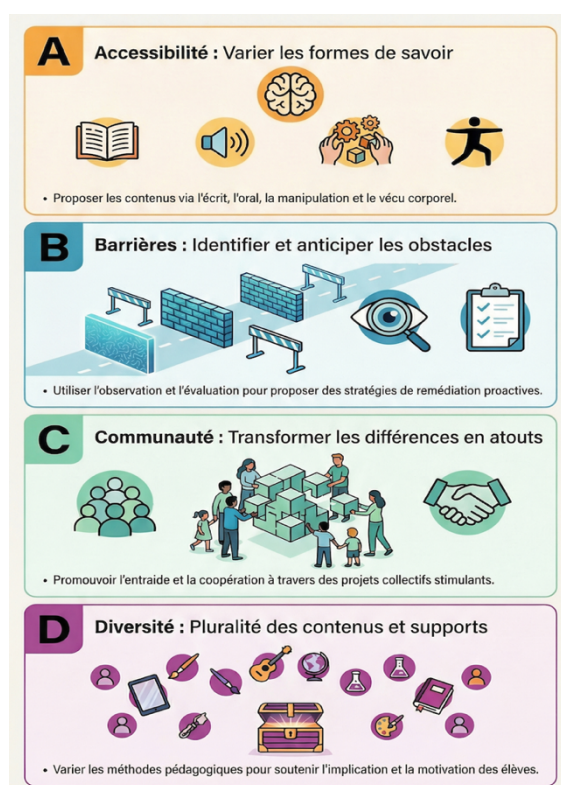


Figure 3: ABCD de l'environnement d'apprentissage universel

Source : Notebook LM, 2026

1.2.3 Apport pour l'enseignement inclusif

Le passage vers l'école inclusive repose sur deux modalités d'action complémentaires pour gérer la diversité des apprenants. Selon Forget (2018), Leroux & Paré (2016) et Stradling & Saunders (1993), cités par Ayer & Morand (2024), « la différenciation pédagogique est un processus par lequel l'enseignante ou

l'enseignant ajuste son enseignement aux différents besoins identifiés chez les élèves de sa classe, afin de permettre à chacune et chacun d'atteindre un but d'apprentissage » (p.7). Cette approche s'appuie sur l'hétérogénéité et le postulat d'éducabilité de Meirieu (2008), affirmant que chaque élève a les capacités d'apprendre pour autant que les modalités soient propices.

Au niveau suisse, cet engagement vers l'équité est soutenu par les cantons adhérant à Harmos⁴ et figure explicitement dans les objectifs de la CDIP⁵ (2023). Toutefois, alors que la différenciation est en principe plutôt réactive (c'est-à-dire intervenant une fois que les difficultés se sont présentées), les pratiques enseignantes à visée CUA s'imposent comme une visée éducative et éthique proactive. Son objectif est de chercher à anticiper les besoins des élèves, avant même que ceux-ci ne se manifestent, en mettant en place un environnement d'apprentissage accessible dès sa conception.

Bien que le débat scientifique reste ouvert, Morand & Ayer (2024) estiment que « la CUA et la différenciation pédagogique ne s'excluent pas, mais se renforcerait en tant qu'outil au service de l'école inclusive » (p.9). Cette articulation théorique éclaire alors directement notre problématique en offrant des leviers pour naviguer dans ce champ de tension permanent entre la gestion des besoins singuliers et le maintien d'un cadre collectif. En concevant l'enseignement comme un « buffet » constitué d'une variété de modalités d'apprentissage, cette synergie pourrait permettre de réduire les adaptations individuelles a posteriori afin de favoriser l'autonomie de tous et de préserver la cohésion de la communauté d'apprentissage.

1.2.4 La CUA en application sur le terrain

Mettre en pratique les principes de la CUA sur le terrain implique démarche globale qui passe par évolution des représentations pour aboutir à une organisation réfléchie et adaptable à chacun. Comme le précise Serry & Sylvestre (2024), cette approche requiert tout d'abord d'identifier les barrières d'apprentissages pour pouvoir ensuite « déterminer les leviers appropriés pour éliminer ou réduire ces barrières en fonction des ressources à disposition » (p.2).

⁴ Le concordat Harmos (harmonisation de la scolarité obligatoire) est un accord intercantonal suisse adopté en 2007 et entré en vigueur en 2009. Il vise à uniformiser les bases de l'école obligatoire entre les cantons

⁵ CDIP : Conférence des Directrices et Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique

Elle se traduit plus concrètement par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques variés, permettant aux élèves de s'engager, d'accéder aux savoirs et de démontrer leurs apprentissages selon des modalités variées. Le document de Senécal (2017) présente à ce titre de nombreux moyens concrets permettant de rendre les pratiques enseignantes plus universelles. Les tableaux qui se trouvent en annexe 4 illustrent ces principes et proposent des pistes opérationnelles pour leur mise en œuvre en contexte scolaire.

1.2.5 Limites et conditions de mise en œuvre

Les pratiques enseignantes à visées CUA, même si elles apparaissent comme une approche très intéressante prenant en compte les individualités et les besoins de chacun, présentent tout de même quelques limites. En effet, un enseignement à visée CUA présente son lot de contraintes que ce soit au niveau systémique, pratique ou conceptuel.

Tout d'abord, à l'heure actuelle, comme le précise Alvarez (2024) aucune preuve claire n'existe pour confirmer les effets positifs de la CUA sur les apprentissages des apprenants, et « les travaux scientifiques restent trop peu nombreux pour justifier un déploiement large de la CUA à tous les niveaux » (p.2). L'absence actuelle de travaux de recherches ayant des protocoles précis (pré-test, post-test) permettant d'évaluer l'efficacité de la méthode, ne permet donc pas de prouver son efficience. Alvarez (2024) explique que la CUA est un sujet à discuter car en effet « les recherches visant à confirmer l'efficacité de la CUA sont actuellement limitées, en partie parce qu'il est questionnable si oui ou non la CUA dans sa globalité peut réellement faire l'objet d'une mise à l'épreuve » (p.2).

Au niveau des enseignants et des institutions une des principales limites se situe au niveau de la surcharge de travail et du besoin de ressources que la pratique d'un enseignement à visée CUA implique. En effet, selon Alvarez (2024) « la crainte d'un accroissement de la charge de travail » (p.4) existe bien. Cependant il s'avère que dans la réalité cela est davantage un déplacement de la charge, dans le sens où la pratique de la CUA nécessite davantage d'anticipation, mais réduirait ensuite la charge de travail. Cependant la réorganisation de son enseignement demande une implication importante. Alvarez (2024) lie à ceci la crainte « d'une nécessité de changer toutes les méthodes et habitudes en place » (p.4).

Une autre appréhension se situe au niveau de l'utilisation des technologies. En effet, nombreux sont les enseignants qui pensent que la pratique de la CUA, implique d'avoir les enfants très régulièrement derrière une tablette ou un ordinateur. En revanche, d'après Alvarez (2024), cette appréhension est légitime, cependant la pratique de la CUA engendre également d'utiliser « d'autres vecteurs sans interfaces numériques » (p.4).

Notre recherche s'intéressera alors à observer s'il est possible ou non de surmonter ces limites pour mettre en œuvre un enseignement à visée CUA dans un cadre institutionnel. Il sera alors intéressant d'observer dans quelles mesures l'enseignement à visée CUA pourrait être perçu comme une stratégie de pensée proactive qui prend son sens lorsqu'elle est articulée au coenseignement. Il sera aussi pertinent d'analyser si l'alliance de pratiques enseignantes à visée CUA et le coenseignement pourrait offrir une réponse au champ permanent de tension entre les besoins individuels et les exigences collectives.

1.3 Différenciation pédagogique et individualisation

1.3.1 Articulation avec la CUA

Dans le domaine de la pédagogie il est parfois difficile de s'y retrouver au niveau de la signification terminologique entre la différenciation pédagogique, la CUA et l'accessibilité. En effet, comme le précisent Ayer & Morand (2024) les confusions entre ces termes sont très fréquentes et cela est plutôt compréhensible. Ils ont donc tenté de clarifier et situer ces trois notions dans le contexte suisse, ceci en se limitant à un cadrage théorique. Ils en arrivent à la conclusion que ces trois pratiques enseignantes poursuivent le même objectif ; à savoir rendre les apprentissages accessibles au plus grand nombre. Mais alors qu'en est-il de la différenciation pédagogique vue au travers des principes de la CUA ? Concrètement selon Ayer & Morand (2024) « il s'agit tant de concevoir des situations collectives d'apprentissage en fonction de la classe, que d'apporter au besoin des ajustements » (p.7). Ils présentent également les 4 niveaux selon lesquels la différenciation peut se faire à savoir :

Tableau 2 : Niveaux de différenciation

	QUOI ?	COMMENT ?
LES CONTENUS	Ce que l'élève doit apprendre	Ils peuvent être adaptés en fonction des compétences de chacun.
LES PROCESSUS	Les modalités d'apprentissage, la façon par laquelle les élèves pourront acquérir le savoir	Ils peuvent alors varier en fonction des démarches pédagogiques (inductive, déductive, explicite), des outils utilisés ou encore des stratégies de résolution proposées.
LES PRODUCTIONS	La façon par laquelle les élèves peuvent démontrer ce qu'ils ont appris	Cela peut alors être de façon orale, écrite, sous forme de poster, ... ceci en évaluant chacun des élèves selon ses forces et ses intérêts, en gardant des objectifs communs.
LES STRUCTURES	L'organisation du contexte d'apprentissage	Cela inclut par exemple la variation des groupes (de niveaux, d'intérêts, de besoins...), en aménageant la classe de manière flexible, en travaillant seul, en duo ou en trios. Pour Forget (2018), cet aspect- là relève alors davantage de la diversification que de la différenciation pédagogique.

Au travers des niveaux selon lesquels la différenciation peut se pratiquer, il est alors possible de tisser des liens avec les trois niveaux de la CUA à savoir l'engagement (le pourquoi), la représentation (le quoi), l'action et l'expression (le comment). Tout d'abord, les contenus, donc ce que l'élève apprend, sont étroitement liés aux représentations dans la CUA.

La CUA suggère des alternatives pour percevoir, s'approprier et comprendre le savoir. Ensuite, les processus ainsi que les productions sont liés aux moyens d'action et d'expression de la CUA. C'est-à-dire varier les méthodes pour s'exprimer, agir et activer les fonctions exécutives. Pour terminer, les structures sont quant à elles liées aux moyens d'engagement de la CUA. Elles permettent alors de susciter l'intérêt et de maintenir l'engagement et l'effort de l'élève. Alors toutes ces occasions de pratiquer la différenciation pédagogique sont laissées aux enseignants ainsi qu'à l'organisation du système éducatif dans lequel ils travaillent.

1.4 Le coenseignement

1.4.1 Historique et définition des pratiques coenseignantes

Comme le précise Tremblay (2024), le coenseignement « constitue le modèle le plus utilisé dans le cadre de l'école inclusive » (p.77). En effet, ce concept qui n'est pas nouveau est actuellement utilisé dans de nombreuses écoles et institutions afin de répondre aux besoins des élèves. Selon les recherches de Tremblay (2024), le coenseignement a vu le jour aux Etats-Unis et au Royaume uni, déjà dans les années 50, avec pour appellation « team teaching » (p.78). Plus tard, dans les années 60, d'autres façons d'enseigner en équipe sont apparues et c'est en 1971 que Warwick propose un schéma bimodal : « L'enseignement pour un grand groupe d'élèves, suivis d'un enseignement supplémentaire dans des groupes de classe traditionnels » (p.78). Comme l'explique Tremblay (2024), c'est ensuite en 1980 que le coenseignement connaît un nouveau pic de popularité, « sous l'impulsion du mouvement en faveur de l'école inclusive » (p.78). L'objectif du coenseignement étant de pouvoir garder tous les élèves, y compris ceux à besoins spécifiques, à l'intérieur du même groupe, ceci grâce à la mise en place de différenciation de l'enseignement. Il est donc fortement lié à l'idée d'optimiser la qualité de l'enseignement proposé à tous les élèves, en concevant des démarches non pas correctives, mais plutôt centrées sur la qualité. Comme le précise Tremblay (2012) « aujourd'hui en langue française, le coenseignement est défini comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques » (p.80). Cook et Friend (1995), différencient le coenseignement du « team teaching » en mettant l'accent sur les quatre composantes fondamentales du coenseignement à savoir :



Figure 4 : Composantes fondamentales du coenseignement

1.4.2 Organisation et conditions pour une mise en place efficace

Pour que le coenseignement puisse se pratiquer, celui-ci nécessite alors une réelle mise en place avec une organisation pensée et travaillée. De ce fait, plusieurs conditions sont alors nécessaires :

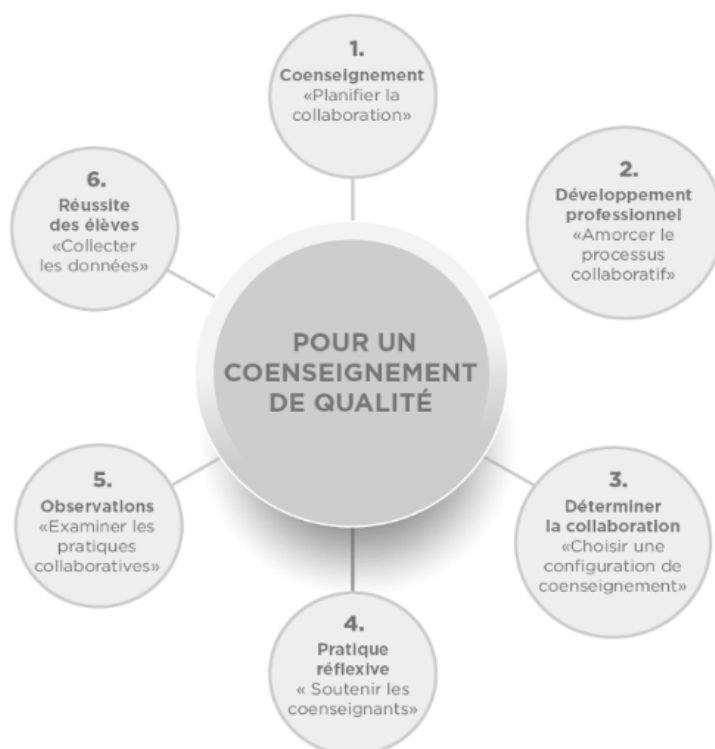


Figure 5 : Pour un coenseignement de qualité

Source : Cook et Tankersley, 2013

1.4.3 Types de coenseignement

Une des principales richesses du coenseignement est de proposer plusieurs styles d'enseignement différents, sachant que comme le précise Tremblay (2023), « certaines méthodes d'enseignement peuvent également mieux convenir à certains moments et à certains élèves » (p.61). Au vu de cela, Tremblay (2023) définit alors 4 types de coenseignements différents qui sont explicités dans l'annexe 1. Voici un résumé de ces 4 types :

Tableau 3 : Types de coenseignement

Types de coenseignement	Acteurs impliqués	Caractéristiques principales	Objectifs principaux	Public concerné
Coenseignement inclusif	Enseignant ordinaire & Enseignant spécialisé	Collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé Deux enseignants dans la même classe qui implique une réduction du ratio enseignant/élèves Intervention au sein du groupe classe	Lutter contre l'échec scolaire Favoriser l'inclusion Proposer un enseignement différencié et individualisé Réduire la stigmatisation	Tous les élèves de la classe, en particulier les élèves à besoins éducatifs particuliers ou en difficulté
Coenseignement pédagogique	Deux enseignants ordinaires	Fusion de deux classes et collaboration entre deux enseignants ordinaires Organisation ponctuelle, partielle ou à temps plein Adaptation des espaces et des horaires	Différencier l'enseignement Mieux soutenir les élèves en difficulté Mutualiser les ressources et compétences pédagogiques	Élèves de deux classes ordinaires, incluant des élèves avec ou sans difficultés
Coenseignement linguistique	Enseignant ordinaire & enseignant spécialisé en langue	Coenseignement dans le cadre de l'apprentissage de la langue d'enseignement (L1) ou d'une langue seconde (L2) Formes variées (classe spéciale ou ressources, interventions ponctuelles, coenseignement en classe ordinaire)	Favoriser l'apprentissage linguistique Soutenir l'intégration scolaire Adapter l'enseignement aux besoins linguistiques	Élèves allophones, élèves migrants, élèves apprenant une langue seconde
Coenseignement développemental	Deux stagiaires & enseignant titulaire	Coenseignement entre deux stagiaires ou entre un stagiaire et un enseignant Travail pédagogique commun avec le même groupe d'élèves Alternative aux stages traditionnels	Favoriser le développement professionnel Renforcer la collaboration Améliorer les pratiques pédagogiques	Stagiaires en formation, enseignants en développement professionnel et leurs élèves

Configurations du coenseignement

Tremblay (2023) nous présente plusieurs configurations selon lesquelles le coenseignement peut être pratiqué. Celles-ci sont décrites plus précisément dans l'annexe 2. Il s'est également inspiré des travaux de Friend et Cook (2017) pour présenter ces configurations. A noter que toutes ces configurations sont en principe utilisées de manière combinée et qu'il est très rare d'observer une seule configuration durant une leçon entière. Tremblay (2023) sépare les configurations du coenseignement en trois catégories, à savoir le coenseignement, la coprésence ainsi que la co-intervention. Voici plus précisément à quoi cela peut ressembler dans une classe :

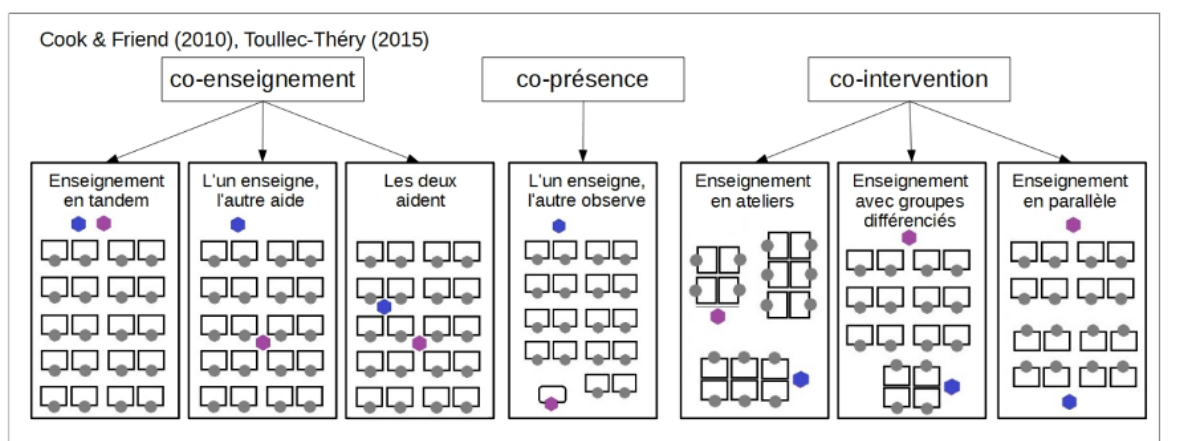


Figure 6 : Configurations du coenseignement

1.4.4 Articulation entre collaboration, coordination et coopération

Tout d'abord comme le précise Tremblay (2013) la mise en place d'une pratique coenseignante efficace nécessite « un haut niveau de collaboration, de coopération, de planification et d'organisation » (p.29). Pour ceci, Tremblay (2013) relève plusieurs conditions qui s'avèrent être nécessaires :

1. « Un moment commun de planification
2. La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires
3. La capacité à prendre des risques
4. La clarté des rôles et responsabilités
5. La comptabilité des personnalités
6. Les habiletés de communication
7. Le soutien des administrateurs
8. Répondre aux besoins des élèves
9. Évaluer les effets du coenseignement » (p.29).

Au vu de ces conditions, on comprend alors bien tous les enjeux et les défis de collaboration qu'implique une pratique coenseignante. Notamment, cela nécessite que les enseignants soient ouverts à cette pratique et au partenariat, car celui-ci implique forcément une modification des habitudes des coenseignants. Ils doivent non seulement être disposés à ce changement, mais également montrer une certaine détermination afin que le projet de coenseignement puisse être efficace. On saisit alors bien, que comme le précise Tremblay (2013), « la collaboration entre professionnels dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques est et reste une problématique centrale » (p.26). Dans cette recherche, nous tenterons d'observer et d'analyser comment les enseignants fonctionnent dans ce dispositif institutionnel.

1.4.5 Effets du coenseignement

Comme nous le présente Tremblay (2023), plusieurs recherches qualitatives et quantitatives ont été réalisées dans différentes écoles afin de mesurer les effets que le coenseignement peut avoir tant, sur les élèves, les enseignant·e·s et l'école. Il répartit alors les effets du coenseignement en 9 catégories :

Tableau 4 : Effets du coenseignement

Favoriser l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique
Permettre d'adopter une approche plus globale et intégrée, que ce soit au niveau de l'évaluation ou des apprentissages scolaires
La collaboration entre collègues permet de s'ouvrir à de nouvelles pratiques et d'offrir de nouvelles perspectives professionnelles
Permettre une évolution personnelle permanente et un développement professionnel
Accroître l'efficacité collective des enseignant·e·s
Contribuer au bien-être des élèves et des enseignant·e·s
Améliorer l'efficacité administrative des enseignant·e·s, notamment, car la charge de travail est réduite dans le travail en coenseignement
Stimuler l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignant·e·s
Encourager la participation et l'implication des élèves dans leurs apprentissages ainsi que le développement de leurs compétences sociales

De plus, Tremblay (2013), présente de nombreux avantages au coenseignement tout d'abord au niveau des élèves :

- Diminution du ratio enseignant·e·s/élèves, ce qui permet davantage d'interactions avec les élèves en difficulté afin de leur proposer un enseignement plus individualisé et intensif
- Prévention de la stigmatisation des élèves en difficulté
- Amélioration des performances scolaires chez les élèves, car ils se sentent davantage soutenus et accompagnés et sont au bénéfice de styles d'apprentissages plus variés

- Coprésence auprès des élèves avec une intervention rapide
- Gain au niveau de l'estime de soi chez les élèves et une amélioration au niveau de leurs comportements

Il nous présente également de nombreux avantages au niveau des enseignant·e·s :

- Possibilité de rendre les apprentissages accessibles à tous et de satisfaire la majorité des élèves
- Les enseignant·e·s disposent davantage de temps et d'énergie pour adapter leur enseignement et mettre en oeuvre des stratégies d'apprentissage et donc de ce fait plus de temps pour repérer les besoins de chacun et accompagner les élèves dans un cadre moins stigmatisant
- La discipline et la gestion du groupe sont facilitées, car elles sont partagées entre les deux enseignant·e·s.

1.4.6 Contraintes organisationnelles

Au vu des avantages présentés ci-dessus, Tremblay (2003) relève également que la pratique du coenseignement se confronte à une série de défis qui peuvent s'avérer plus ou moins complexes et variés selon les contextes. Il regroupe ces défis en 6 catégories :

Tableau 5 : Limites du coenseignement

Des tensions relationnelles pouvant compromettre la réussite du partenariat
Des contraintes de temps, de charge de travail et de ressources rendant la planification difficile
Un manque d'équité et de représentation limitant la participation équilibrée des enseignant·e·s
Un développement professionnel insuffisamment adapté aux compétences de chacun
Des environnements d'apprentissage peu favorables à la réussite du coenseignement
L'absence d'accords clairs ou une perception négative du dispositif, nuisant à son efficacité et à sa pérennité

1.5 Synthèse conceptuelle

1.5.1 Articulation inclusion - CUA - coenseignement

L'idée d'une école à visée inclusive, demande alors aux enseignant·e·s de concilier les besoins individuels des élèves, tout en répondant aux besoins du groupe et aux exigences collectives du programme. Pour ce faire, une pédagogie à visées CUA, propose alors une planification proactive qui permettrait d'anticiper les éventuelles barrières, et ce dès la conception des apprentissages. Effectivement, en offrant un « buffet » de modalités variées, accessibles à tous, cela réduirait les besoins d'adaptations individuelles pouvant être stigmatisantes. Le coenseignement deviendrait alors un levier opérationnel indispensable, car en réduisant le ratio enseignant·e·s /élèves, il permet un soutien plus intensif et fluide en temps réel. En bref, l'inclusion serait le but, la CUA une stratégie de pensée en amont et le coenseignement le moyen concret d'action en classe.

1.5.2 Positionnement du cadre d'analyse

Le positionnement du cadre d'analyse de ce mémoire se situe à l'intersection entre la théorie et la pratique dans un cadre institutionnel. Il s'articule entre les 4 axes de notre recherche. Plus concrètement, cette recherche croise les pratiques de coenseignement (principalement de type inclusif, dans le sens où il y a presque toujours deux enseignant·e·s dans la classe, ou développemental dans le sens où l'idée est de développer un travail pédagogique commun avec le même groupe d'élèves, dans un même temps donné) avec les principes fondamentaux d'un enseignement à visée CUA, ceci afin d'évaluer les leviers possibles pour un enseignement véritablement accessible.

1.6 Question de recherche et objectifs

Comment les enseignant·e·s en coenseignement mobilisent-ils les principes de la conception universelle des apprentissages (CUA), pour répondre à la fois aux besoins individuels et collectifs, ceci dans un dispositif institutionnel ?

Objectif 1 : Répondre aux besoins individuels des élèves en répondant aux besoins du collectif, dans un cadre institutionnel.

Objectif 2 : Mettre en place un dispositif basé sur les principes de la CUA et du coenseignement, qui permette de répondre aux besoins de chacun.

Objectif 3 : Analyser les pratiques professionnelles mises en place dans l'institution et observer ce que l'apport du coenseignement et de pratiques enseignantes à visées CUA peuvent apporter.

1.7 Hypothèses de recherche

AXE 1 : Intégration de la CUA dans la planification et la conduite des enseignements

Comment les enseignant·e·s intègrent-ils les principes de la CUA dans la planification de leurs séances ?

H1 : La mise en œuvre de la CUA permet une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, sans compromettre les besoins collectifs.

AXE 2 : Modalités de coenseignement et participation des élèves

Comment les rôles et les modalités de coenseignement soutiennent-ils la participation de tous les élèves ?

H2 : Le coenseignement constitue un levier central pour traduire les principes inclusifs en pratiques pédagogiques partagées

AXE 3 : Articulation besoins individuels et besoins collectifs

Comment ces pratiques permettent-elles de répondre aux besoins individuels tout en répondant aux besoins collectifs de la classe ?

H3 : Le coenseignement associé aux principes de la CUA permet aux enseignant·e·s de répondre simultanément aux besoins individuels des élèves ainsi qu'aux besoins collectifs de la classe.

AXE 4 : Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles

Quelles conditions organisationnelles et institutionnelles facilitent la mise en œuvre conjointe de la CUA et du coenseignement ?

H4 : Des conditions organisationnelles favorables, comme la planification commune et la disponibilité de temps partagé entre enseignant·e·s facilitent l'application conjointe de la CUA et du coenseignement.

H5 : La mise en œuvre conjointe de la CUA et du coenseignement est facilitée par un soutien institutionnel clair, notamment à travers des directives et des ressources adaptées.

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Pour ce travail, les recherches effectuées sont de type qualitatif. Comme sa dénomination l'indique, ce type de recherche est bien basé sur la qualité des informations recueillies et non pas la quantité des données. Il s'agit alors bien d'avoir un contact personnel avec les sujets de cette recherche afin de faire émerger le sens de celle-ci. Comme le précise Dumez (2012), la recherche qualitative est caractérisée par deux éléments : « elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent, et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p.48). C'est précisément ce qui nous intéresse dans cette recherche exploratoire, comprendre le fonctionnement des enseignant·e·s observés et interviewés, dans le contexte précis dans lequel ils enseignent.

Le premier point présenté par Dumez (2012) accorde une grande importance aux acteurs de la recherche et non pas les variables de la recherche. C'est-à-dire que la recherche qualitative présuppose une réelle observation des acteurs de la recherche sur leur façon « de penser, de parler, d'agir et d'interagir, de coopérer et de s'affronter » (p.49). Pour rester pertinente, cela implique alors que cette recherche qualitative perçoive les dynamiques des pratiques des enseignants, plus précisément en voyant les acteurs « penser et interagir » (p.49).

Le deuxième point relevé par Dumez (2012), est bien d'observer les acteurs penser et interagir dans un contexte précis, c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de faire émerger des règles universelles. Comme le rappelle Dumez (2012) « une analyse d'acteur et d'action vaut dans certains contextes et non dans d'autres, une pratique a un sens dans certains contextes et peut revêtir d'autres sens dans d'autres contextes » (p.50). Ainsi, notre recherche qualitative se distingue bien par une visée compréhensive ; c'est-à-dire qu'elle cherche à saisir l'action dans son contexte ou dans la situation où elle se déploie.

2.1.2 Type d'approche

Les trois types de raisonnement logique possible dans un travail de recherche sont le raisonnement inductif, le raisonnement déductif et le raisonnement abductif. Comme nous le décrivent Fortin & Gagnon (2006), le raisonnement déductif « part d'une proposition générale, pour en déduire des cas particuliers, dont la conclusion doit être vraie » (p.12), le raisonnement inductif quant à lui « part d'une série d'observations particulières pour en déduire des propositions générales qui sont probablement vraies » (p.12), pour terminer, le raisonnement abductif, « part d'un fait observé dans des données inductives qui ne peut théoriquement être expliqué de façon courante » (p.12), ce raisonnement permettra alors de formuler des suggestions globales pour chercher à déterminer la cause la plus probable, bien que la conclusion reste incertaine.

Dans ce travail, notre recherche est de type qualitatif, avec une démarche exploratoire, ceci avec pour objectif de saisir les pratiques réelles des enseignants et leur fonctionnement dans un contexte bien précis. En ce sens, le raisonnement principal est donc le raisonnement inductif, car nous partons des entretiens, du focus group ainsi que des observations, pour générer de nouvelles pistes, hypothèses et idées. Cependant, le raisonnement déductif est lui aussi mobilisé pour cette recherche, par la présence des hypothèses de recherche ainsi qu'une réelle intention d'utiliser une analyse thématique déductive en complément de l'analyse inductive. Cette recherche avec une démarche exploratoire basée sur des observations et des entretiens a donc bien pour but de mieux comprendre un phénomène.

Plus concrètement, il s'agit bien dans ce travail d'une démarche exploratoire qui utilise l'induction pour créer du sens à partir du terrain, tout en y intégrant des composantes déductives pour cadrer les hypothèses et l'analyse.

2.1.3 Type de démarche

La démarche qui a été utilisée pour ce travail est de type exploratoire. C'est-à-dire qu'elle privilégie l'observation et l'analyse des pratiques telles qu'elles se déploient sur le terrain. Plus précisément, notre recherche consiste à identifier des tendances ou phénomènes, à formuler des hypothèses ou des pistes, à faire émerger des questionnements, plutôt que de vérifier et confirmer précisément nos hypothèses.

Cette approche permet aussi d'adapter ou de sélectionner des outils méthodologiques en fonction des spécificités du contexte étudié, avec pour intention de préparer d'éventuelles recherches ultérieures. Selon Stebbins (cité dans Fortin & Gagnon 2006) « l'exploration est une démarche visant à clarifier la complexité d'un phénomène et des processus sous-jacents, d'en montrer les différents aspects qui y sont associés et d'en permettre une meilleure compréhension » (p.13), ce qui correspond à l'objectif de générer de nouvelles connaissances à partir du terrain, tout en restant flexible dans l'analyse.

2.1.4 Enjeu, visée de recherche

Comme le précise Van der Maren (2004), on peut percevoir quatre types d'enjeux dans les pratiques de recherches en éducation : enjeux nomothétiques en produisant un savoir savant, politiques en changeant les pratiques des individus et des institutions, pragmatiques en résolvant des problèmes de dysfonctionnement et ontogéniques en se perfectionnant ou se développant par la réflexion sur l'action.

Notre recherche se situe à l'intersection des réalités du terrain et des orientations politiques en éducation. Elle vise à observer dans quelle mesure et de quelle manière les enseignant·e·s engagé·e·s dans des pratiques de coenseignement pratiquent un enseignement à visée CUA pour articuler les besoins individuels des élèves avec les exigences collectives du dispositif scolaire.

L'objectif est avant tout pragmatique : trouver des pistes concrètes pour améliorer les pratiques et mieux articuler coenseignement et CUA. Il s'agit surtout d'observer le fonctionnement et de proposer des outils utiles aux équipes, plutôt que de théoriser.

Mais il existe également un enjeu institutionnel et politique, car cette réflexion s'inscrit au cœur même de la mise en œuvre des politiques inclusives. Notre démarche vise ainsi à valoriser les pratiques déjà en place, à identifier les conditions qui en facilitent l'émergence et à alimenter une réflexion partagée sur la cohérence entre les orientations officielles et la réalité quotidienne des classes.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Étapes de la recherche

ÉTAPE 1 — Cadrage initial

Objectifs : Poser un cadre théorique et opérationnel, sélectionner le terrain qui sera au centre de la recherche, obtenir les consentements nécessaires.

Actions : Sélectionner 4 binômes d'enseignant·e·s, obtenir les autorisations éthiques, créer une fiche contenant les informations sur les enseignant·e·s.

Pourquoi : Situer le contexte et respecter les exigences institutionnelles.

ÉTAPE 2 — Observations de séances 1

Objectifs : Documenter les pratiques réelles et recueillir des données.

Actions : 1 séances de 45-60 min par binôme, utilisation de la grille d'observation (cf. annexe 7) avec les indicateurs.

Pourquoi : Recueillir des données basées sur les comportements dans un contexte précis.

ÉTAPE 3 — Entretiens en binôme

Objectifs : Comprendre et questionner les logiques d'action et les tensions.

Actions : 1 entretien de 45-60 min par duo d'enseignant·e·s, utilisation du guide d'entretien (cf. annexe 6) comportant les 4 axes de recherche.

Pourquoi : Comprendre les représentations et les explications des enseignant·e·s, obtenir des exemples concrets et des compléments d'informations à nos observations.

ÉTAPE 4 — Observations de séances 2

Objectifs : Affiner les observations.

Actions : 1 séance de 45-60 min par binôme, grille d'observation avec les indicateurs.

Pourquoi : Recueillir des données basées sur les comportements dans un contexte précis, observer plus finement les observations effectuées lors de la première phase.

ÉTAPE 6 — Focus group

Objectifs : Valider et enrichir les interprétations, ouvrir une réflexion au sein de l'équipe pédagogique.

Actions : 1 Focus group de 60–75 min, restitution des thèmes et discussion.

Pourquoi : Faire émerger des leviers et ouvrir un espace de réflexion collective.

ÉTAPE 7 — Analyse et mise en relation

Objectifs : Produire une analyse des données recueillies.

Actions : Codage thématique, trouver les matrices de convergence, comparaison par axe.

Pourquoi : Répondre à la question de recherche de manière fondée.

2.2.2 Échantillonnage

Pour cette recherche, quatre binômes différents ont été d'accord de participer. Chacun des binômes travaille dans une classe différente. Cette institution bénéficie de la présence d'équipes mixtes (enseignant·e·s généralistes, enseignant·e·s spécialisés, logopédiste, éducateurs et éducatrices spécialisé·e·s). Les enseignant·e·s qui ont été observé·e·s et interviewé·e·s dans cette recherche travaillent en coenseignement, non pas par choix, mais par ligne directive de l'institution. Ils sont amenés à collaborer entre enseignant·e·s, mais également avec les éducateurs et éducatrices. Voici une description plus précise des binômes qui ont participé à cette recherche :

Binôme 1

Enseignant e 1 : Enseignant e spécialisé e en deuxième année de formation, avec 2 années d'expérience professionnelle et 1 année et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Enseignant e 2 : Enseignant e ordinaire, avec 10 années d'expérience professionnelle et 1 année et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Ce premier binôme travaille en coenseignement depuis 1 année et 4 mois.

Binôme 2

Enseignant e 1 : Enseignant e spécialisé e avec 33 années d'expérience professionnelle et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Enseignant e 2 : Enseignant e spécialisé e avec 20 années d'expérience professionnelle et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Ce deuxième binôme travaille en coenseignement depuis 9 ans.

Binôme 3

Enseignant e 1 : Enseignant e spécialisé e avec 11 années d'expérience professionnelle et 1 année et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Enseignant e 2 : Enseignant e ordinaire avec 12 années d'expérience professionnelle et 1 année et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Ce troisième binôme travaille en coenseignement depuis 1 année et 4 mois.

Binôme 4

Enseignant e 1 : Enseignant e ordinaire avec 25 années d'expérience professionnelle et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Enseignant e 2 : Enseignant e ordinaire avec 12 années d'expérience professionnelle et 1 année et 4 mois d'expérience au sein de l'école de la Clef.

Ce quatrième binôme travaille en coenseignement depuis un peu plus de 4 mois.

2.2.3 Outils de collecte de données

Pour ce travail, la collecte de données s'est effectuée via les observations, les entretiens de type semi-directifs ainsi que le focus group. Plus précisément voici la programmation qui a été prévue pour la récolte de données.

Tableau 6 : Tableau collecte de données

QUAND ?	QUOI ?	COMMENT ?
Novembre 2025	Observation 1, binômes 1-4	Chaque binôme a été observé pendant 45-60min.
Novembre 2025	Entretien 1, binômes 1-4	Les entretiens ont été réalisés à la suite des observations, avec la présence des deux coenseignant·e·s.
Décembre 2025	Observation 2, binômes 1-4	Chaque binôme a été observé pendant 45-60min.
Décembre 2025	Focus group	Tous les enseignant·e·s observé·e·s ont été réunis pour un Focus Group.

Observations

Au total, huit séances d'enseignement ont été observées : chaque binôme a alors été observé à deux reprises. Les observations se sont déroulées dans quatre classes différentes, chacune accueillant un binôme distinct de coenseignant·e·s. Les classes se trouvaient toutes dans les écoles de la Fondation You Count de l'école de la Clef. Comme le précisent Norimatsu & Cazenave-Tapie (2017), les observations ont eu lieu dans des situations naturelles, c'est-à-dire que nous nous sommes placés, en tant qu'observateurs, dans le milieu naturel des enseignant·e·s observé·e·s. Il s'agissait d'une observation indirecte car elle a été appuyée par des outils intermédiaires tels que la grille d'observation et les entretiens menés après chaque phase. L'observation était de type participante car elle impliquait une immersion dans le milieu étudié. Occupant à la fois une position de chercheurs et de collègue, il nous a fallu maintenir une juste distance afin d'assumer ces deux rôles. Cependant, l'observation était également de type non-participante, dans le sens où comme le précise Norimatsu &

Cazenave-Tapie (2017), nous avons essayé en tant qu'observateurs de nous faire « physiquement le plus discret possible, par soucis de modifier la situation naturelle » (p.4). L'objectif était d'approfondir la compréhension du terrain à travers des interactions directes avec les participant·e·s, en adoptant une posture pouvant être plus ou moins active selon les situations. Pour cela, nous avons élaboré une grille d'observations systématique (cf. annexe 7), fondée sur un dispositif fermé : les éléments relevés se limitent aux quatre axes de notre recherche, à savoir :

AXE 1 : Intégration de la CUA dans la planification et la conduite des enseignements

AXE 2 : Modalités de coenseignement et participation des élèves

AXE 3 : Articulation besoins individuels et besoins collectifs

AXE 4 : Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles

C'était donc un dispositif de recherche prédéfini, dans lequel nous avons essayé de déterminer au préalable les comportements et les catégories à observer.

Entretiens semi-directifs

Comme le précise Pin (2023), l'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative très répandue. En effet, celui-ci « consiste en une interaction verbale sollicitée par l'enquêteur auprès d'un enquêté, à partir d'une grille de questions utilisée de façon souple » (p.1). Le but de ces entretiens a donc été de pouvoir collecter des informations et de témoigner de l'expérience vécue des enseignant·e·s interviewé·e·s. De plus, l'entretien semi-directif nous a permis de produire et de récolter des données concernant notre question de recherche.

Comme explicité ci-dessus, nous avons réalisé, à la suite des observations, un entretien de type semi-directif avec chaque binôme d'enseignant·e·s. Notre choix s'est porté sur la réalisation de ces entretiens en binôme et non pas chaque enseignant·e·s séparément, car c'est bien le coenseignement qui est au centre de cette recherche. Il nous a alors semblé plus pertinent et davantage porteur de sens de nous entretenir avec les enseignant·e·s ensemble, ceci afin de favoriser les échanges et les discussions entre eux.

Pour la réalisation de ces entretiens, un guide d'entretien a été réalisé (cf. annexe 6). Celui-ci reprend nos 4 axes de recherche avec pour chaque axe une série de questions plutôt ouvertes. Comme nous l'avons vu dans les cours d'Arcidiacono (2025), l'entretien semi-directif a une structure souple, avec des questions générales qui peuvent amener à certaines divagations. Comme le précise Pin (2023), « l'enjeu est que l'enquêté fournisse par ses prises de paroles plus d'informations tant objectives (sur les phénomènes, institutions ou processus étudié), que subjectives » (p.2). Il s'agissait alors davantage d'effectuer les entretiens semi-directifs sous forme de conversation plutôt que de questionnaire précis.

Focus group

Le troisième outil de collecte de données que nous avons utilisé pour cette recherche est le focus group. Comme l'explique Baribeau & Germain (2010), « le plus souvent, l'approche méthodologique conjugue l'entretien de groupe aux entretiens individuels et à l'observation participante » (p.33). Le but du focus group étant de repérer les similarités et d'apporter des informations davantage nuancées et plus riches de contenu. De plus, la combinaison entre les entretiens individuels avec chaque binôme et le focus group a permis d'apporter des informations complémentaires et de les discuter entre les enseignant·e·s observé·e·s. Comme l'explique Baribeau & Germain (2010), la combinaison entre les entretiens de groupe et l'observation participante sont deux dispositifs complémentaires, ce qui nous a semblé très pertinent dans le cadre de cette recherche.

2.3 Démarches d'analyse de données

Notre recherche adopte une démarche qualitative exploratoire centrée sur l'analyse de pratiques de coenseignement à la lumière des principes de la CUA. Les données ont été recueillies par entretiens semi-directifs, observations de séances ainsi que le focus group. L'analyse thématique, à la fois inductive et déductive, a été organisée selon nos quatre axes : *Axe 1 : intégration de la CUA* / *Axe 2 : coenseignement et participation des élèves* / *Axe 3 : articulation des besoins individuels et des besoins collectifs* / *Axe 4 : Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles*.

Le processus de codage a ensuite consisté à faire des liens entre les données recueillies tant dans les observations, lors des entretiens ou encore lors du focus group, puis de croiser toutes ces informations afin de faire émerger une compréhension plus fine de notre sujet de recherche. Cette démarche a alors permis d'identifier les principaux leviers, ainsi que les freins à notre sujet d'étude.

2.3.1 Observations

Les données collectées lors des observations ont été enregistrées de manière systématique, puis organisées et codées selon les 4 axes de notre recherche. Les données significatives ont été consignées dans un Power Point, qui a été présenté aux enseignant·e·s lors du focus group ce qui a permis un suivi clair et structuré. Les informations ont été traitées de façon à assurer leur intégrité, leur confidentialité et leur traçabilité.

2.3.2 Entretiens et transcription

Les entretiens semi-directifs, réalisés en binôme, visaient à comprendre les logiques d'action, les tensions ainsi que les représentations et les justifications des coenseignant·e·s. Ils ont été enregistrés et retranscrits tout d'abord avec un transcripteur automatique, puis ils ont fait l'objet d'un travail de mise en forme. La transcription a été l'étape nécessaire pour convertir les données verbales recueillies lors des entretiens semi-directifs en données textuelles (reprises des verbatims). Puis, les verbatims les plus pertinents ont ensuite été sélectionnés et organisés dans un tableau selon les 4 axes de notre recherche et en fonction des thèmes correspondants (cf. annexe 8). Une analyse thématique a permis de classer, relier et comparer les données pour chaque axe.

2.3.3 Focus group

Agissant comme un outil de triangulation, le focus group a permis de valider les interprétations initiales et de dégager des leviers d'action concrets. Il a été filmé, les verbatims et les supports matériels recueillis ont été classés par axe de recherche, permettant ainsi une triangulation des données (cf. annexe 9).

2.3.4 Codage et catégorisation des données

Dans un premier temps, un codage thématique structuré selon les 4 axes de notre recherche a été réalisé pour la totalité des données (observations, entretiens semi-directifs, focus group). En s'appuyant sur les indicateurs de la grille d'observation, cette étape a permis de faire des liens entre les différents outils de recueil de données et d'analyser les observations de manière transversale, afin de comparer les stratégies des binômes face à nos hypothèses. Parallèlement, l'analyse des verbatims issus des entretiens a mis en lumière les logiques d'action, les ressentis, les représentations ainsi que les tensions perçues par les enseignant·e·s, données qui ont par la suite été croisées avec les observations réalisées sur le terrain. Pour terminer, le focus group a opéré comme un outil de triangulation permettant de nuancer et d'enrichir les interprétations initiales. L'intention finale a alors consisté à confronter les données empiriques avec les différents concepts analysés lors de cette recherche ainsi que les différents cadres théoriques présentés.

2.4 Cadre éthique et posture de la chercheuse

2.4.1 Confidentialité

Pour la totalité de ce travail les données ont été traitées de manière confidentielle, et celles-ci ont uniquement été utilisées dans le cadre de cette recherche. De plus, les enseignant·e·s observé·e·s et interviewé·e·s sont anonymisés. Le seul élément connu est le nom de Fondation et l'école dans laquelle la recherche a été effectuée.

2.4.2 Consentement

Préalablement à notre recherche, un consentement a été demandé, tout d'abord auprès de la direction, puis auprès des enseignant·e·s observé·e·s et interviewé·e·s. Leur consentement leur a également été demandé pour enregistrer le focus group par vidéoscopie, en explicitant que les données recueillies seraient uniquement utilisées dans le cadre des analyses de cette recherche et que celles-ci ne seraient en aucun cas divulguées.

2.4.3 Gestion des biais

La conduite de cette recherche au sein de mon propre établissement de travail, a nécessité une vigilance particulière au niveau du biais de proximité notamment. Le fait que les participants soient des collègues directs, a pu présenter un biais de désirabilité sociale, dans lequel les enseignant·e·s observé·e·s ont pu être tentés de présenter leurs pratiques enseignantes sous un jour conforme aux attentes institutionnelles et non pas sous un jour tout à fait authentique, de par ma présence. De plus, ma double posture de chercheuse et de collègue, a pu rendre complexe le maintien d'une juste distance qui s'avère être indispensable à la garantie de l'objectivité de cette recherche, tout en étant personnellement impliquée dans le milieu observé.

Chapitre 3 : Présentation des résultats

3.1 Présentation des résultats des entretiens

Afin de présenter les résultats des entretiens, nous avons décidé de réaliser des tableaux récapitulant l'essentiel des informations dites durant ceux-ci (cf. annexe 8). Nous avons constitué un tableau par axe de recherche, ceci pour chaque binôme interviewé. Dans ces tableaux les verbatims essentiels sont classés d'après les différents thèmes composant les axes de notre recherche.

3.2 Présentation des résultats des observations

La présentation des premiers résultats de nos observations a été réalisée sous forme de présentation Power Point (cf. annexe 11) afin d'articuler les données du terrain avec les concepts théoriques et amorcer une discussion ouverte lors du focus group. Ce support a servi de base de discussion pour le focus group durant lequel les résultats présentés ont été enrichis par les échanges avec les enseignants.

3.3 Présentation des résultats du focus group

En ce qui concerne les échanges lors du focus group, les données ont été consignées dans un tableau structuré par axe de recherche (cf. annexe 9). Pour chaque axe nous avons relevé les éléments apportés lors du premier brainstorming, puis les ajouts qui y ont été apportés et finalement les verbatims en lien avec les questions directrices de chacun de nos axes.

3.4 Axe 1 Intégration de la CUA dans la planification et la conduite

3.4.1 Présentation descriptive des données

Les données recueillies lors des observations, des entretiens ainsi que lors du focus group ont été classées dans un tableau se trouvant dans l'annexe 10. Ces données ont été classées selon les thèmes suivants : planification et proactivité, stratégies de conception, supports et représentations.

3.4.2 Croisement des données recueillies et interprétation

Planification et proactivité :

Comme nous l'avons vu précédemment, un enseignement à visée CUA nécessite de la part des enseignant·e·s une certaine anticipation, une planification faite en amont, ainsi qu'un investissement de leur part, ce qui pourraient alors créer une charge de travail supplémentaire. Alvarez (2024) souligne d'ailleurs qu'une des craintes liées aux pratiques enseignantes à visée CUA, est cet éventuel accroissement de la charge de travail. A ce propos les avis des enseignant·e·s observés divergent quelque peu :

“Anticiper c'est pas plus dur, parce qu'on prévoit, on sait qu'on a notre voix, c'est prêt puis après on peut adapter au fur et à mesure.”

“On perd pas de temps et d'anticiper c'est pas difficile, parce qu'il y en a toujours une pour compléter l'autre.”

Pour ces enseignant·e·s-ci on remarque alors que, comme l'explique Alvarez (2024), la charge de travail ne semble pas plus grande, mais qu'elle est plutôt déplacée. Au contraire pour un autre enseignant·e cela semble plus compliqué à gérer :

“Pour moi c'était très difficile de m'ajuster en permanence comme ça, c'est très demandeur au niveau de ma présence, mais aussi au niveau émotionnel je trouve toujours difficile.”

On voit alors que chaque binôme vit cela d'une manière différente, et que le dernier enseignant semble davantage apporter des ajustements de manière réactive plutôt que de manière proactive.

Plus concrètement, au niveau de la proactivité des enseignant·e·s face aux apprentissages, ils vont plutôt dans le même sens en explicitant :

“ On essaie d'anticiper les difficultés, mais alors en fait, ça c'est la théorie parce que dans la pratique, chaque jour on est confrontés à autre chose !”

“C'est plutôt moi je dirais sur le moment, c'est vraiment l'instant qui compte, c'est l'état émotionnel des jeunes quand ils arrivent.”

“Nous ce qu'on fait, c'est qu'on essaye d'avoir du matériel déjà à disposition, puis après on regarde ce qui fonctionne.”

On remarque alors qu'il y a bien chez les enseignant·e·s une préparation faite en amont avec une idée de réflexion proactive inspirée de la CUA, c'est-à-dire qu'ils cherchent à anticiper les éventuelles barrières d'apprentissages dès la conception de leurs leçons, ce qui constitue une première ébauche de réponse à notre problématique de conciliation des besoins individuels et collectifs. Cependant, une tension analytique apparaît entre l'idéal proactif et la réalité du terrain : les enseignant·e·s sont amenés à être flexibles et à faire preuve de réactivité en proposant également des adaptations effectuées sur le moment présent, également en fonction de l'état émotionnel dans lequel se trouvent leurs élèves. Ce processus semble plutôt s'apparenter à la différenciation pédagogique présentée par Ayer & Morand (2024), comme « un processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant, ajuste son enseignement aux différents besoins identifiés chez les élèves de sa classe. » (p.38). En effet, nous avons également pu observer cela, c'est-à-dire que le matériel et les activités sont pensés et conçus en amont, et que les enseignant·e·s préparent plusieurs activités en proposant des variations dans les supports, les modalités ou encore en encourageant la pluralité des contenus, mais que suite à cela, ils sont tout de même amenés à réagir en fonction des événements qui se produisent et des besoins des élèves. Mais en s'appuyant sur la volonté d'identifier et d'anticiper les barrières, présentée par Serry & Sylvestre (2024), les binômes transforment cette tension en une flexibilité maîtrisée. C'est-à-dire qu'il essaie d'éviter que l'individualisation propre au contexte ne bascule vers une surindividualisation au risque d'isoler certains élèves du groupe classe.

Stratégies de conception :

Au niveau des stratégies mises en place, les binômes les explicitent de la sorte :

“ On prend notre fil rouge et puis après on voit qu'est-ce qu'il faut mettre en place pour qu'on y ait déjà réfléchi et pas réfléchir sur le moment même.”

“Puis je dirais en général, ce qu'on fait, on prépare du matos pour bosser, puis on leur laisse une fenêtre de choix. On leur propose plusieurs choses, puis on essaie de les prendre avec.”

Lors de nos observations nous avons pu observer que la plupart des binômes observés offrent une liberté de choix significative aux élèves (en leur laissant par exemple choisir l'ordre dans lequel les tâches doivent être réalisées, le choix de faire le travail demandé ou non, le choix de l'endroit où la position dans laquelle ils désirent travailler, le choix de la forme selon laquelle ils désirent travailler, ou encore le choix de la branche scolaire dans laquelle ils désirent avancer). De manière générale, nous avons alors pu observer, une flexibilité de l'environnement, une variation des méthodes d'expression ainsi qu'un choix offert aux élèves pour la résolution de problème. Cette approche transforme l'environnement scolaire en un espace flexible dans lequel la variation des méthodes d'expression semble s'inscrire dans le « comment » d'un enseignement à visée CUA. Nous avons aussi pu observer que certains enseignant·e·s essaient de responsabiliser les élèves en les faisant travailler avec des ceintures de compétences, ce qui permet aux élèves d'avancer à leur rythme, selon la méthode choisie et ainsi choisir eux-mêmes le moment auquel ils se sentent prêts à être évalués pour pouvoir passer à la ceinture suivante. Avec cette méthode, l'intention des enseignant·e·s semble être de pouvoir favoriser leur agentivité (Ayer & Morand, 2024), c'est-à-dire, leur permettre de devenir acteurs de leurs apprentissages. Tous ces éléments reprennent alors l'aspect du « comment » présenté dans la figure 1, avec pour idée de fournir aux élèves des options pour agir, pour s'exprimer et communiquer, ainsi que pour activer leurs fonctions exécutives.

Cependant pour un enseignant l'idée d'offrir du choix aux élèves pourrait poser problème à certains élèves et générer une perte de temps. Cela soulève alors une tension centrale de notre problématique : l'enseignement à visée CUA a pour objectif de lever les barrières, mais l'offre de choix peut parfois devenir elle-même une barrière dans un contexte spécialisé. Ce constat met alors en lumière toute l'importance du

cadre sécurisant qui permettrait selon lui, de rassurer les élèves pour les rendre davantage preneurs pour les apprentissages :

“Mais souvent quand on leur laisse le choix, ils savent pas prendre de décision, donc en fait on perd plus de temps parce que juste ils font rien, ils se décident pas, plus on les cadre, plus ils sont preneurs.”

Lors des échanges effectués à ce sujet lors du focus group, les enseignant·e·s ont également relevé l'importance de faire preuve de créativité, de flexibilité ainsi que de lâcher prise, ce qui semble représenter des ajustements professionnels indispensables pour naviguer avec l'imprévisibilité des élèves. Ils ont également insisté sur l'importance de créer du lien avec leurs élèves, pour pouvoir les accompagner au mieux à renouer avec les apprentissages scolaires. Dans cette perspective, la sécurisation du versant affectif (le « pourquoi » de la CUA) devient alors un levier qui permettrait de restaurer la motivation intrinsèque d'élèves pouvant être en rupture avec l'école. Comme présenté dans la problématique, ce côté relationnel semble bien être à percevoir comme une base de sécurité indispensable pour que l'élève puisse ensuite s'engager dans les apprentissages et mobiliser ses fonctions exécutives.

Supports et représentations :

Comme présenté dans la figure 2, un des éléments constitutifs de la CUA présenté par Sénécal (2017), est le « quoi » qui vise à fournir aux élèves des différents moyens de représentations, pour percevoir le savoir, se l'approprier et le comprendre. Concernant les supports justement, les enseignant·e·s en mentionnent certains qui semblent montrer leur efficacité :

“Principalement des cahiers, des fiches, ou une partie d'écran... utiliser la manipulation quand il y a besoin, mais pas y avoir un recours systématique.”

“Je pense que la tablette c'est hyper efficace pour eux et je pense aussi qu'ils puissent manipuler c'est important.”

“Quand on arrive à mettre en place, c'est des ateliers, la manipulation...moi ces fiches j'ai du mal, mais actuellement c'est ce qui fonctionne.”

En effet, lors de nos observations, nous avons également pu observer que les enseignant·e·s proposent une belle diversité dans les supports ainsi que dans les formes, en utilisant notamment des activités écrites, des activités orales, des activités à manipuler avec divers matériaux (Sable, pâte à modeler...), ainsi que des activités numérisées à effectuer sur la tablette. Nous avons également observé une réelle offre de choix apportée aux élèves ce qui semble permettre de varier les approches et d'offrir une diversité des supports. Ce mécanisme de « buffet de modalités » présenté par Ayer & Morand (2024) semble alors être une réponse proactive à l'hétérogénéité des élèves, dans le sens où il permet de varier les approches sans forcément devoir faire des adaptations individuelles. Au niveau des objectifs, nous avons pu observer que les objectifs de la séance sont pour la plupart du temps présentés oralement, mais qu'ils sont très rarement présentés visuellement, et pour ce qu'il en est des objectifs à long terme, ceux-ci n'ont pas été explicités, du moins pas lors de nos observations. Ceci relève alors une certaine tension et un risque à long terme. En effet, l'absence d'explication des objectifs à long terme pourrait risquer de fragiliser le sens des apprentissages, car dans ce cas, il est difficile pour l'élève de se projeter dans une progression durable.

Moyen d'engagement :

En ce qui concerne les moyens mis en place par les enseignant·e·s pour maintenir l'engagement et la persévérance des élèves, nous avons pu observer l'offre de choix comme pouvant être un levier favorisant la persévérance, l'engagement et l'autodétermination des élèves. Comme le précise Sénecal (2017), ce mécanisme qui active les réseaux affectifs du système limbique (le « pourquoi ») semble alors permettre de transformer l'intérêt des élèves en un effort soutenu et une réelle implication de leur part. Nous avons également observé que la diminution du ratio enseignant/élèves dû au coenseignement, permet aux enseignant·e·s de fournir aux élèves de nombreuses rétroactions personnalisées, ce qui selon Tremblay (2023) accroît le sentiment de compétence et le bien-être des élèves. Tout ceci relève donc du « Pourquoi » présenté par Sénecal (2017), c'est-à-dire dire fournir aux élèves des options pour générer leur intérêt, maintenir leur effort et s'autoréguler afin de devenir des apprenants motivés et orientés par des valeurs. Lors du focus group, les enseignant·e·s ont aussi relevé l'importance pour eux de développer la motivation intrinsèque de leurs élèves, ce qui ramène à cette notion d'engagement et de

persévérance visée par les pratiques enseignantes ayant une intention CUA. En revanche, selon les tableaux figurant en annexe 4, pour un enseignement à visée CUA, il s'agirait également d'accompagner les élèves à l'utilisation d'outils de référence, ce qui n'a pas été relevé lors de nos observations. En effet, nous avons constaté que la plupart du temps, ce sont les enseignant·e·s qui sont utilisés comme moyens de référence pour les élèves. Ceci est peut-être dû au faible ratio enseignants/élèves. En effet, la proximité des enseignant·e·s avec leurs élèves ainsi l'effectif réduit pourrait créer une forme de dépendance. Cette réalité rentre alors en tension avec la visée de la CUA qui selon Alvarez (2024), devrait permettre d'anticiper les barrières pour que les élèves n'aient plus recours à la médiation humaine avec pour risque de pratiquer une surindividualisation comme présentée précédemment par Ayer & Morand (2024).

Cette image propose une synthèse visuelle des éléments présentés et explicités précédemment :



Figure 7 : Intégration de la CUA dans la planification

Source : Notebook LM, 2026

3.5 Axe 2 Modalités de coenseignement et participation des élèves

3.5.1 Présentation descriptive des données

Les données recueillies lors des observations, des entretiens ainsi que lors du focus group ont été classées dans un tableau se trouvant dans l'annexe 10. Ces données ont été classées selon les thèmes suivants : répartition des rôles, configurations et choix, stigmatisation et soutien, collaboration.

3.5.2 Croisement des données recueillies

Répartition des rôles :

Tout d'abord en ce qui concerne la répartition des rôles, comme nous l'avons vu précédemment Tremblay (2013) relève la clarté des rôles et des responsabilités, comme étant une condition nécessaire à la mise en place d'une pratique coenseignante efficace. Cela soulève alors un réel défi de collaboration à relever par les enseignant·e·s. A ce sujet, lors de nos investigations les enseignant·e·s ont soulevé des éléments importants tels que :

“On est interchangeable...on amène tout ce qu'on est, et puis on se coordonne. Je sais pas, c'est un truc naturel, mais j'ai pas toujours vécu ça en coenseignement, mais c'est la première fois que c'est aussi bien ! “

“Chacune sait ce qu'elle a à faire...”

“Et ça par contre je sens que je suis plus tout seul...”

Par ces verbatims, on remarque alors une organisation claire au niveau des rôles, une collaboration qui permet de se rassurer, de se sentir moins seul, ainsi qu'une capacité d'adaptation. Cette organisation semble alors s'appuyer plus sur une interchangeabilité naturelle que sur une planification rigide. Ce mécanisme de collaboration semble permettre aux enseignant·e·s de se rassurer et de développer leur efficacité collective, présentée comme un effet du coenseignement dans le tableau 4.

Lors de nos observations, nous avons également pu observer une bonne fluidité dans la répartition de ces rôles, ainsi qu'une entente visible entre les enseignant·e·s travaillant en coenseignement, ce qui constitue certainement un levier opérationnel pour naviguer dans le champ de tension entre l'individualisation et le maintien d'une dynamique de groupe. De plus, durant le focus group les enseignant·e·s ont également souligné ces mêmes éléments à savoir que les rôles sont définis, mais qu'ils semblent se définir de manière plutôt naturelle, sans avoir une répartition effectuée de manière très formelle.

Configurations et choix :

Comme vu précédemment, Tremblay (2023) nous présente 8 configurations possibles au coenseignement, en précisant que celles-ci sont pour la plupart du temps utilisées de manière combinée. En effet, les enseignant·e·s interviewés relèvent plusieurs éléments révélateurs d'un fonctionnement souple avec des adaptations constantes effectuées au quotidien :

“Tout essayer puis adapter à chaque fois et réajuster”

“On fonctionne quand même toujours un peu au jour le jour... on sonde aussi le groupe “.

Au niveau des configurations ils sont plusieurs à mentionner les petits groupes ainsi que le fonctionnement à deux dans une classe comme étant un bon levier d'apprentissage :

“ L'idée, c'est qu'on soit les deux dans la classe, puis on s'aide... ”

“Donc je pense que les petits groupes ça c'est vraiment un plus énorme !”

“On va plutôt faire des petits groupes. On va faire des petits groupes pour qu'on puisse au maximum différencier. “

Lors de nos observations, les formes de coenseignement que nous avons pu observer le plus fréquemment étaient les suivantes : l'un enseigne / l'autre aide, l'un aide / l'autre aide, l'enseignement par ateliers ainsi que l'enseignement alternatif, ce qui évoque l'utilisation d'un répertoire plutôt varié comme le propose Tremblay (2023) et Cook & Friend (2010) dans la figure 6.

Par ailleurs, lors des échanges durant le focus group, les enseignant·e·s ont mis en avant l'importance d'avoir un temps de préparation en commun pour mettre en place ces configurations, mais ils ont également souligné l'importance de rester flexible dans ces configurations en fonction des événements qui pourraient se produire lors de leurs séances d'enseignement. L'imprévisibilité émotionnelle des élèves semble parfois venir bousculer la planification commune jugée indispensable par Cook & Tankersley (2013). Ce mécanisme amène alors les enseignant·e·s à articuler la proactivité de la CUA avec une flexibilité réactive afin de préserver la dynamique collective.

Stigmatisation et soutien :

Tremblay (2013) présente de nombreux avantages aux coenseignement, dont la réduction du risque de stigmatisation, la coprésence plus active auprès des élèves, ainsi que l'accroissement des interactions avec les élèves en difficultés dû au faible ratio enseignant/élève. Parler de la stigmatisation alors que le lieu sur lequel s'est déroulé notre étude est séparé de l'école ordinaire peut paraître paradoxal. Cependant, au sein même d'un dispositif spécialisé, il peut également il y avoir de la stigmatisation au travers notamment du « paradigme individualiste » décrit par Ayer & Morand (2024). Paradigme dans lequel la focalisation excessive sur les mesures individuelles pourrait risquer de stigmatiser l'élève. A ce sujet, les enseignant·e·s relèvent que la double présence s'avère être bénéfique, car en effet, elle permet de diminuer le ratio élève / enseignant·e·s ce qui offre ainsi un soutien plus discret et réactif et rend la dynamique de classe plus fluide. Voici ce qu'ils soulèvent :

“Elle verra d'autres choses que moi, et puis les éducs aussi...”

“Comme on est deux, on arrive plus à être présent pour eux... la réponse elle est assez réactive... ça les aide à rentrer dans les apprentissages.”

“Le fait d'être deux, on peut aussi expliquer ce qu'on est en train de faire à des échelles différentes ou l'adapter vraiment plus en étant deux... donc il y a aussi moyen comme ça de soutenir en détail un, sans laisser de côté les autres. “

“D’avoir une vue globale qui est beaucoup plus fine. En étant deux on peut plus facilement aller avec les enfants, on peut plus facilement aussi maintenir le lien, ce qui est vraiment primordial pour les maintenir dans les activités. Quand on est deux il y en a un qui peut donner des explications, l’autre il redonne des ajustements, ou s’il y en a un qui a beaucoup plus de peine à se mettre dedans, mais on peut rester avec lui pendant que le collègue fait avec le reste de la classe. “

Tremblay (2023) précise que le coenseignement agirait comme un levier permettant non seulement d’optimiser le repérage des besoins des élèves mais aussi la réactivité des enseignant·e·s. Nos observations ainsi que les propos ci-dessus, rejoignent alors ce constat. Comme les enseignant·e·s l’expliquent, cette coprésence semble permettre d’offrir un soutien plus intense aux élèves ainsi que de maximiser le temps de soutien individualisé. Durant le focus group, les enseignant·e·s ont également mentionné le fait que ce « double regard » permet de renforcer ce lien avec leurs élèves et offre une possibilité d’être davantage à l’écoute.

Collaboration, coordination & coopération :

Comme le souligne Tremblay (2023), la mise en place d’une pratique coenseignante efficace nécessite une bonne collaboration, une bonne coopération, des temps de planifications et d’organisation. À ce sujet, les enseignant·e·s reviennent sur l’importance d’une vision commune, d’un partage de valeurs, d’une ouverture d’esprit, ainsi que sur l’importance du lien et de la complicité entre eux :

“En classe bah voilà comment on disait, ça se fait tout seul... “

“Je pense qu’on accueille bien les idées de l’autre... quand une apporte quelque chose, l’autre donne son avis et inversement.”

“En principe je crois qu’on est quand même toujours sur la même longueur d’onde ! En principe, je trouve qu’on a une collaboration bienveillante, les idées elles sont bien accueillies”

“Ça marche parce qu’on partage des valeurs qui sont identiques, des principes pédagogiques qui sont les mêmes et puis du coup on arrive à s’ajuster après dans les pratiques, mais parce qu’on a un cadre de référence qui est commun.”

“La transparence et l’humour c’est des piliers pour la bonne entente et puis un bon déroulement entre collègues !”

Lors de nos observations, nous avons également observé une entente visible entre les enseignant·e·s, ainsi qu'une très grande fluidité dans leurs façons de coenseigner qui se réfère directement aux piliers d'un coenseignement de qualité, présenté dans la figure 4. De plus, lors du focus group ils ont soulevé l'importance de la compatibilité professionnelle et du soutien mutuel. Au niveau de la communication les enseignant·e·s ont mentionné la bienveillance, la complicité, les échanges fréquents ainsi que la complémentarité des profils comme étant des leviers à une pratique coenseignante efficace, éléments aussi identifiés par Tremblay (2023) comme étant des conditions fondamentales à une collaboration efficace.

L'illustration ci-dessous permet de regrouper et de clarifier, sous forme visuelle, les principaux éléments explicités ci-dessus :



Figure 8 : Coenseignement, levier pour l'inclusion

Source : Notebook LM, 2026

3.6 Axe 3 Articulation des besoins individuels et des besoins collectifs

3.6.1 Présentation descriptive des données

Les données recueillies lors des observations, des entretiens ainsi que lors du focus group ont été classées dans un tableau se trouvant dans l'annexe 10. Ces données ont été classées selon les thèmes suivants : objectifs communs et ligne conductrice, tension et complexité de l'articulation, évaluation et différenciation, stratégies collectives et gestion de l'hétérogénéité.

3.6.2 Croisement des données recueillies

Objectifs communs et ligne conductrice :

Concernant les objectifs communs et la ligne conductrice suivie par les enseignant·e·s, nous relevons que ce sont plutôt les objectifs individualisés qui prédominent pour le moment, comme ils l'explicitent :

“Je trouve que c'est là que c'est compliqué ! Pour l'instant, moi je peux pas dire qu'on réussit !”

“Objectifs un peu individualisés pour chaque enfant. ”

A l'exception d'un binôme qui tente tout de même d'avoir des objectifs communs :

“On essaie d'avoir le même objectif mais d'y arriver par un autre moyen.”

Et un autre binôme qui essaie de trouver un équilibre entre les objectifs communs et les objectifs individuels :

“Il y en a pour certains, il y a pas pour tous les élèves des objectifs communs...par contre des fois on peut essayer de faire en commun avec eux, sans qu'eux deux aient des objectifs communs. ”

Lors de nos observations, nous avons constaté que la plupart du temps, les enseignant·e·s essaient de maintenir des objectifs communs, par exemple au niveau du temps de travail, du respect des autres ou de l'objectif final ou encore en maintenant l'objectif d'apprentissage commun, mais en offrant une structure et des modalités flexibles. Ceci illustre alors précisément la recherche de cet équilibre pédagogique présenté dans la figure 9 ci-dessous. Les échanges lors du focus group

ont également relevé une nécessité de construire des apprentissages communs, ainsi que la mise en place de projets collectifs dans lesquels l'individuel nourrit le collectif. Ils expriment une plus grande facilité à maintenir des objectifs collectifs lors d'activités éducatives plus récréatives et expriment la nécessité d'un cadre commun avec différenciation plutôt qu'une individualisation excessive. Le fait d'essayer de maintenir un cadre commun en offrant une structure flexible répond alors à l'idée de Rodriguez Diaz (2025), selon laquelle l'inclusion devrait améliorer la qualité et la flexibilité du cadre scolaire plutôt que de contraindre l'élève à s'adapter.

Tension et complexité de l'articulation :

Les enseignant·e·s interviewés soulèvent effectivement une tension et une complexité à articuler les besoins individuels des élèves avec les besoins collectifs ainsi que les exigences collectives. Cela semble être quelque chose de complexe pour eux comme ils l'expliquent dans leur propos :

“Alors non honnêtement, en toute humilité, pour le moment le collectif, on a tellement six individus différents, pour des besoins tellement particuliers, que c'est des tout petits moments.”

“La différence au niveau des compétences des fois, elle entrave le fonctionnement du groupe.”

“Mais moi il y a tout ce qui est en lien avec les compétences socio-émotionnelles de tous, faire partie du groupe, trouver sa place dans le groupe et puis c'est très difficile ça d'articuler ces objectifs-là et les objectifs scolaires.”

Lors de nos observations nous avons remarqué un champ de tension, car tous les élèves des classes observées ont des rythmes et des niveaux de travail bien différents les uns des autres. Durant le focus group les enseignant·e·s ont aussi explicité cette tension entre l'hétérogénéité (6 niveaux) et la construction d'un cadre commun. Il semble alors dans ce contexte observé, que les enseignant·e·s rencontrent des difficultés à créer un « environnement capacitant » pouvant soutenir le pouvoir d'agir des apprenants sans dissoudre le groupe. Selon leurs propos, la différence de compétences chez leurs élèves semble être un élément entravant à un fonctionnement collectif.

La question se pose alors de savoir si les profils des apprenants de cette recherche ainsi que le contexte institutionnel peuvent réellement tendre à la création de cet « environnement capacitant » que décrit Fernagu-Oudet (2022), comme pouvant soutenir le pouvoir d'agir des apprenants. Les enseignant·e·s ont également mentionné le risque de surindividualisation, au détriment du groupe, ce qui reprend aussi le concept du « paradigme individualiste » décrit par Ayer & Morand (2024) comme un obstacle à l'inclusion. Ils ont aussi mentionné la complexité à articuler besoins individuels et dynamique collective sans que l'un prenne le dessus sur l'autre.

Évaluation et différenciation :

Au niveau de l'évaluation, d'après les propos recueillis, l'évaluation est plutôt faite de manière individualisée en fonction des progressions de chacun :

“ Donc en fin de ceinture d'entraînement, tu passes d'une ceinture, ça avance c'est l'évaluation. ”

“ Mais du coup ils vont sur ce qui sont sûrs, là où ils sont déjà plus stables. Ils choisissent leurs forces. ”

“ Ici l'évaluation est toujours très individuelle y'a jamais d'évaluation de groupe ”.

Nous avons également observé cela avec les ceintures de compétences, qui permettent à chaque élève de réaliser leur évaluation, quand ils se sentent prêts. Ce fonctionnement, semble favoriser le pouvoir d'agir des apprenants, et favoriser directement l'agentivité et l'autonomie, deux piliers centraux de la CUA décrit par Sénécal (2017). De plus nous avons également observé des adaptations au niveau du matériel utilisé pour les évaluations, ce qui s'inscrit dans l'axe du « comment » présenté dans la figure 3, pour rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages. Les enseignant·e·s explicitent que l'évaluation est principalement axée sur l'observation :

“ Elles sont beaucoup basées sur l'observation... Actuellement on est plus dans le formatif que vraiment dans le sommatif... ”.

De nombreux éléments sont aussi différenciés d'un élève à l'autre :

“ Ca varie surtout au niveau de la quantité de ce qu'ils sont capables de faire, au niveau de la quantité, au niveau des formes d'accompagnement... on va varier les supports, varier le matériel, puis varier les outils pédagogiques qu'on utilise en fait. ”

Lors du focus group les enseignant·e·s ont également explicité l'importance d'articuler le groupe avec chaque individu en valorisant les progrès individuels au sein du collectif.

Stratégies collectives :

Les enseignant·e·s essaient de mettre en place des stratégies collectives, mais cela ne semble pas être une tâche facile avec les élèves qu'ils accueillent, comme le relève ces propos :

"C'est arrivé que quelques fois il y en ai qui dise, ah mais moi ça je veux bien, je te montre ! Si ça vient d'eux, pas imposé ! Ici c'est toujours moi je sais toi tu sais pas, ils sont encore là-dedans. Pas possible d'apporter une aide à l'autre."

Il semblerait qu'il soit plus évident pour eux de mettre en place des stratégies collectives lors d'activités plus ludiques voire hors du contexte de la classe comme l'indiquent ces énoncés :

"Mais c'est surtout au travers du jeu et du temps libre... dans les apprentissages aussi. Au travers des jeux de loi ou des ateliers qu'ils doivent faire à deux."

"On essaye oui, on fait aussi ça quand on va parfois dehors en outdoor..."

Les échanges lors du focus group ont également révélé une réelle intention de mettre en place des projets communs pour soutenir la cohésion de groupe, ceci avec l'appui du coenseignement pour faciliter leur réalisation. Ce mécanisme de projet renvoie alors directement au principe de « communauté » de l'environnement d'apprentissage universel, présenté dans la figure 3. En cherchant à favoriser la cohésion, les enseignant·e·s tentent alors d'éviter le piège du « paradigme individualiste » décrit par Ayer & Morand (2024).

Gestion de l'hétérogénéité :

Au niveau de la gestion de l'hétérogénéité, les enseignant·e·s interviewés explicitent que ce n'est pas une chose simple que d'y faire face :

"Des moments c'est difficile de gérer cette hétérogénéité...Ben en fait, si l'élève il est pas intéressé si on essaie pas d'aller dans son sens, il va juste faire, pour faire pour nous. "

De plus ils expriment clairement la nécessité de faire preuve d'adaptation et de flexibilité au quotidien :

“Et puis du coup tout est adapté à chacun.”

“Je pense qu'on essaye quand même de faire un maximum, dans le sens où c'est nous qui nous adaptons à eux.”

“Donc c'est adapté à chacun ? Exactement...” “Alors ici, si tu t'adaptes pas, t'es foutu je pense !”

Le focus group a également relevé que la forte hétérogénéité du groupe créer une tension constante entre la réponse aux besoins individuels et aux besoins collectifs. Selon les enseignant·e·s, cette hétérogénéité les conduit à pratiquer une différenciation intégrée à des apprentissages communs, avec pour objectif d'éviter une surindividualisation. Le coenseignement et le travail par projets permettraient donc, d'après eux, d'utiliser le groupe comme ressource pour soutenir la progression de chacun sans perdre l'identité collective, ce qui s'inscrit à nouveau dans le principe de « communauté » de l'ABCD de l'apprentissage présenté dans la figure 3. Une interrogation demeure cependant en suspens, à savoir : est-ce que les interactions entre les élèves lors des projets, sont réellement transformées en opportunités concrètes d'apprentissage et les élèves exercent-ils réellement leur pouvoir d'agir ? Cette interrogation conduit alors à se demander si les ressources sont effectivement converties en opportunités d'apprentissages concrètes, cheminement identifié par Rodriguez Diaz (2025) comme l'une des visées d'un « environnement capacitant ».

L'image ci-dessous propose une synthèse visuelle des éléments présentés et explicités précédemment :



Source : Notebook LM, 2026

Figure 9: Équilibre pédagogique

3.7 Axe 4 Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles

3.7.1 Présentation descriptive des données

Les données recueillies lors des observations, des entretiens ainsi que lors du focus group ont été classées dans un tableau se trouvant dans l'annexe 10. Ces données ont été classées selon les thèmes suivants : ressources, matériel et gestion du temps, soutien institutionnel et liberté pédagogique, freins systémiques et limites.

3.7.2 Croisement des données recueillies et interprétation

Ressources, matériel et gestion du temps :

Au niveau des ressources mises à disposition les enseignant·e·s évoquent, notamment les temps de collaboration institutionnalisés, les temps informels ainsi que les nombreuses semaines hors-cadre :

“Comme les séances, les sorties, les discussions, les journées Team Tag aussi je trouve que ça aide bien l'équipe. Les camps, les semaines spéciales aussi je trouve ça, comme on doit travailler tous ensemble, ça amène aussi beaucoup cette collaboration et le fait de se mélanger. ”

“Mais qu'il y ait un temps de collaboration à l'horaire en fait ça c'est bien, qu'il soit dans l'horaire, pis que t'es payé pour aller là, je pense ça facilite. ”

Ils évoquent également la bienveillance du cadre dans lequel ils évoluent ainsi que les nombreux moyens de communication interne :

“Je pense que si on a besoin on peut aller questionner, mais que sinon ils nous laissent un peu carte blanche. ”

“Mais on évolue tellement dans un cadre je trouve bienveillant, dans une petite structure où tout le monde à sa place et peut s'exprimer, qu'on arrive à avoir vraiment un panel de ressources !”

"Tout ce qui est communication interne tout ce qui facilite la communication interne, que ça soit les mails, que ça soit Threema⁶, Klapp⁷, SO⁸ mais tout ce qui est proposé en communication interne."

Lors de nos observations nous avons également pu observer la présence d'une équipe pluridisciplinaire (enseignants, enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes...) comme semblant être une réelle plus-value tant pour les élèves que pour les collaborateurs, car cela permet de croiser les regards. Cette mutualisation des savoirs se situe bien au cœur du coenseignement inclusif décrit par Tremblay (2013) et semble agir comme un levier opérationnel pour l'inclusion. Lors du focus group il en est ressorti que l'institution offre des ressources concrètes comme des formations continues, des supervisions, des interventions ainsi des temps de collaboration formels et informels, ce qui a été valorisé par les enseignant·e·s. De plus, le temps consacré aux échanges ainsi que le matériel adapté ont été révélés par les enseignant·e·s comme étant des éléments favorisant le développement professionnel ainsi que l'innovation.

Soutien institutionnel et liberté pédagogique :

En ce qui concerne le soutien institutionnel, les enseignant·e·s relèvent un soutien de la part de l'institution, notamment au niveau de la disponibilité, de l'ouverture d'esprit ainsi que de l'écoute attentive de leurs besoins :

"Moi je crois que tout ce qui est mis en place pour nous soutenir, nous accompagner, enfin moi ça a changé ma vie professionnelle avec les dernières années vécues.... les écoutes, la disponibilité, un bureau ouvert. "

"Et puis cette capacité aussi d'être entendu, d'être valorisé, puis d'être utilisée pour ses compétences sans écraser celles des autres, et bien ça c'est une sacrée force..."

⁶ Threema : application de messagerie instantanée suisse sécurisée

⁷ Klapp : application suisse de communication scolaire utilisée par les écoles, les enseignants et les parents.

⁸ SO Social Office : outil numérique et dispositif d'accompagnement social utilisé par les éducateurs et les enseignants pour inscrire les observations quotidiennes qu'ils font de leurs élèves.

A ce sujet, lors du focus group, les enseignant·e·s se sont accordés sur le fait que l'institution semble mettre à disposition une base solide fondée sur une culture commune, des valeurs partagées et un cadre sécurisant basé sur la confiance, le soutien et le droit à l'erreur. Ils soulèvent également la culture de l'encouragement pratiqué par l'institution.

De plus, ils mentionnent également les libertés pédagogiques qui sont offertes par l'institution, semblant leur permettre d'innover, d'expérimenter et de développer leur potentiel d'enseignant, avec la possibilité d'apprendre de leurs erreurs :

“On est tellement libre, on a tellement moins cette pression en fait du plan d'études romand, qu'on est plus ouvert à essayer de nouvelles choses. ”

Ils relèvent également l'importance des moments de planification et de collaboration institutionnalisés à l'horaire :

“Je trouve qu'on a aussi de la chance d'avoir des formations continues, d'organiser sur ce temps du mardi différents types de séance, que ça soit de l'intervision, de la supervision ou juste de la collaboration”

Ainsi que des temps moins, formels, permettant de renforcer des liens entre les collaborateurs et de développer leur esprit d'équipe :

“Il y a encore tout ce qui est formation, mais tous les trucs où on va se retrouver pas forcément pour le travail... ce qui facilite les liens en fait sociaux, relationnel entre le personnel, mais pas directement lié à une tâche professionnelle.”

Freins systémiques et limites :

En ce qui concerne les freins systémiques, les enseignant·e·s parlent notamment d'un manque de temps de collaboration :

“Moi, je trouve vraiment, c'est le problème d'avoir du temps à quatre enseignants et éducs, de pouvoir passer plus de temps pour poser les choses, pour débriefer, pour construire. ”

“Ben si on pouvait avoir encore plus de temps payé de collaboration franchement !”

“Après c'est dans notre mandat de collaborer, mais là notre mandat de collaboration dans ce cadre- là il est exposé... le temps de collaboration il est

évalué beaucoup trop peu, par rapport à ce qu'on aurait besoin en contexte institutionnel.”

De plus, ils soulèvent également le souhait d'avoir une collaboration plus étroite avec les psychologues travaillant avec leurs élèves :

“A voir si potentiellement, mais après ça je sais que c'est délicat, mais au niveau de tout ce qui est plutôt psychologie...Discuter avec des psys, si ça pourrait nous aider pour mieux comprendre les gamins, ou avoir des attitudes parfois différentes.”

Lors du focus group, les enseignant·e·s ont également identifié une tension entre la pratique en institution spécialisée et les orientations politiques actuelles de l'école ordinaire, ce qui peut rendre difficile la recherche de sens à long terme. Cette tension semble résulter de la différence entre les nombreuses adaptations pratiquées en institution (ratio réduit, grande flexibilité pédagogique, pression académique amoindrie) et l'objectif d'inclusion en milieu ordinaire. Les enseignant·e·s ont notamment exprimé une certaine crainte que les méthodes utilisées dans le contexte spécialisé ne soient que difficilement applicable dans le système régulier. Cette réalité s'inscrit au cœur du champ de tension permanent décrit dans notre problématique, où l'idéal d'une « école pour tous » prôné par l'UNESCO se retrouve alors face aux limites structurelles du milieu régulier. Voici une image résumant ce qui est explicité ci-dessus :



Source : Notebook LM, 2026

Figure 11 : Conditions organisationnelles

Chapitre 4 : Discussion des résultats

4.1 Interprétation des résultats

4.1.1 Axe 1 Intégration de la CUA dans la planification et la conduite

Alvarez (2024), définit la CUA comme une visée éducative proactive visant à anticiper les barrières dès la conception des apprentissages. A l'inverse, la différenciation pédagogique est décrite par Forget, 2018, Leroux & Paré, 2016, Stradling & Saunders, 1993 (cité dans Ayer & Morand, 2024) comme étant un processus plutôt réactif, c'est-à-dire qui intervient une fois que les difficultés se manifeste. Notre recherche dans ce cadre institutionnel précis, semble démontrer que les enseignant·e·s fusionnent ces deux approches, corroborant l'idée que la CUA et la différenciation ne s'excluent pas, mais se renforcent. Au sein du dispositif observé, l'enseignement à visée CUA semble reposer sur une planification en partie proactive permettant aux enseignant·e·s de déplacer leur charge de travail, pour gagner en calme et en sérénité lors des leçons. Toutefois, cette anticipation est soumise à une forte flexibilité de la part des enseignant·e·s, notamment en raison de l'imprévisibilité émotionnelle des élèves.

Concernant l'offre de choix, les enseignant·e·s proposent différentes alternatives aux élèves, qui portent notamment sur les modalités d'engagement (espace, organisation), les contenus ou encore les formes d'évaluation. Ces pratiques semblent alors viser à soutenir l'agentivité et l'autodétermination des élèves. C'est-à-dire qu'avec ce fonctionnement, les enseignant·e·s favorisent les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages. Toutefois, ces résultats invitent à examiner les conditions effectives de ces choix notamment en s'interrogeant sur l'accès de tous les élèves aux ressources nécessaires pour s'en saisir. Ils interrogent aussi la capacité de ces dispositifs à soutenir concrètement l'engagement et les apprentissages, au-delà d'une diversification apparente des modalités.

Conformément aux principes d'un enseignement à visée CUA, les enseignant·e·s observés dans le cadre notre recherche, cherchent alors à fournir des options variées pour percevoir et s'approprier le savoir, mobilisant ainsi le « quoi » des apprentissages, présenté par Sénecal (2017). Cela se manifeste notamment par un « buffet » de modalités, ainsi que des supports pédagogiques très variés, ce qui semble favoriser l'autonomie des élèves, tout en gardant un cadre sécurisant et bienveillant qui évite que l'excès de choix ne les bloque.

La représentation (présenté dans la CUA en figure 2) implique aussi d'adapter la manière dont les contenus sont présentés et organisés afin de protéger l'estime de soi des élèves et de réduire la stigmatisation. En ce sens, les stratégies de cadrage mises en place par les enseignant·e·s pour rassurer les élèves, ainsi que le remplacement des niveaux scolaires par des symboles témoignent alors d'une volonté de diminuer la stigmatisation et de renforcer l'estime de soi

Une interprétation majeure de notre recherche est que, dans ce contexte spécialisé, l'accessibilité ne peut être uniquement technique ou matérielle, mais que la sécurité affective (le « pourquoi » de la CUA) semble être considérée comme une condition préalable et indispensable à toute entrée dans les apprentissages scolaires. Le lien relationnel, apparaît comme un élément essentiel. En effet, dans le contexte spécialisé de notre recherche, l'accessibilité aux savoirs ne semble pouvoir se construire qu'après avoir sécurisé le versant affectif (le « pourquoi » de la CUA) et redonner la motivation d'apprendre aux élèves (Sénecal, 2017).

Et puis, contrairement aux visées d'autonomie des pratiques enseignantes ayant une intention CUA, dans ce contexte observé, les élèves utilisent encore beaucoup les enseignant·e·s comme moyen de référence principal, au lieu d'utiliser des outils de référence autonomes. Cela souligne peut-être que la compréhension pour ces élèves passe en premier lieu par la médiation humaine, et que les élèves ont une certaine dépendance à l'enseignant. Ce paradoxe de l'aide suggère aussi qu'il est possible que certains élèves n'aient pas les compétences nécessaires pour se saisir des ressources pour les convertir en opportunités, peut-être en raison d'un manque d'agentivité.

Pour terminer, une des limites majeures, dont nous pouvons faire l'interprétation, réside dans la présentation des objectifs : bien que le visuel soit jugé plus efficace, les objectifs des séances restent essentiellement oraux, négligeant quelque peu le principe de la CUA d'offrir des alternatives aux informations auditives. Ce manque d'explicitation des objectifs à long terme pourrait alors fragiliser le sens global des apprentissages et l'engagement durable des élèves.

En résumé, si le « buffet » de supports est riche et semble permettre une agentivité des élèves dans le choix de leurs outils, l'accessibilité universelle pourrait être optimisée par une représentation visuelle systématique des objectifs de travail, renforçant ainsi la clarté cognitive pour les apprenants. Il conviendrait également de veiller à ce que ces objectifs soient formulés selon les critères SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes et Temporellement définis), afin d'en garantir la pertinence et l'efficacité pédagogique.

4.1.2 Axe 2 Modalités de coenseignement et participation des élèves

Au sein de l'institution observée dans notre recherche, le coenseignement semble être un moteur opérationnel permettant de répondre de manière plus efficace aux besoins des élèves accueillis. Tout d'abord au niveau de la répartition des rôles, l'équilibre semble s'organiser avec une fluidité naturelle. Pour un coenseignement efficace, Tremblay (2013) explicite la clarté des rôles et des responsabilités comme étant une condition *sine qua non*. D'après notre recherche, nos analyses semblent plutôt démontrer que la clarté ne passe pas nécessairement par une formalisation rigide, mais plutôt par une complicité forte au sein des binômes, ainsi qu'une interchangeabilité naturelle. Cette fluidité semble alors répondre à la compatibilité des personnalités ainsi qu'aux habiletés de communication déterminées par Tremblay (2013) comme piliers du dispositif. De plus, ce sentiment « de ne plus être seuls » exprimé par les enseignant·e·s tend vers l'idée que le coenseignement développerait l'efficacité collective et le bien-être professionnel.

Au niveau des configurations et de la flexibilité pédagogique nous avons observé une utilisation prédominante des modèles l'un enseigne / l'autre aide ainsi que l'enseignement par ateliers, modèles correspondants aux configurations présentées par Cook & Friend (2010) et Tremblay (2023).

L'usage des petits groupes nous semble être un levier majeur pour différencier l'enseignement. Bien que la planification commune soit définie comme une condition nécessaire par Cook & Tankersley (2013), il semble alors nécessaire, dans le contexte observé, de rester flexible. Cela est très certainement dû également aux profils des élèves accueillis au sein du dispositif de notre recherche.

Un des avantages du coenseignement présenté par Tremblay (2023) est la diminution du ratio enseignant·e·s /élèves. Au sein du dispositif c'est déjà le cas, comme il n'y a que 6 élèves par classe, cette double présence semble permettre une réponse réactive et un soutien accru des élèves. Cette proximité permet très certainement de renforcer le lien relationnel, décrit comme primordial par les enseignant·e·s, cependant cela peut également développer une certaine dépendance à l'adulte, voire réduire l'autonomie des élèves. Ayer & Morand (2024) critiquent notamment ce « paradigme individualiste » (p.2), comment étant un piège de l'enseignement spécialisé, précisant qu'il est difficile de tendre vers une école inclusive, si les pratiques enseignantes sont trop individualisantes. Bien que ce risque de surindividualisation soit parfois présent dans le contexte de notre recherche, les enseignants semblent en avoir conscience et tentent le réguler en réinvestissant la dynamique collective, notamment via des projets communs. Plutôt que d'y voir une résistance à l'inclusion, ce phénomène témoigne bien de la complexité de l'articulation des besoins individuels avec les besoins collectifs, dans un cadre institutionnel.

Pour terminer, la réussite du coenseignement au sein du dispositif observé, semble reposer sur un cadre de référence commun et des valeurs partagées, ce qui rejoint la perspective de Tremblay (2013), selon laquelle la vision commune et l'accueil bienveillant des idées de l'autre constituent des indicateurs essentiels de réussite. Dans ce cadre, le « climat de confiance » et le « droit à l'erreur » mentionnés par les enseignant·e·s, paraît contribuer à la création d'un environnement professionnel sécurisant. Environnement dans lequel les enseignant·e·s paraissent avoir la possibilité d'ajuster leurs pratiques, de s'appuyer les uns sur les autres et d'expérimenter. Ce contexte semble ainsi pouvoir favoriser une collaboration relativement efficace et sincère.

4.1.3 Axe 3 Articulation des besoins individuels et des besoins collectifs

Un des défis majeurs de l'institution que nos analyses soulèvent, est la conciliation d'une personnalisation extrême des parcours avec la nécessité de maintenir une dynamique de groupe qui soit cohérente. Au vu des données que nous avons pu recueillir, les objectifs individualisés semblent souvent prédominer au détriment des objectifs collectifs et les enseignant·e·s semblent parfois avoir des difficultés à établir une ligne conductrice commune. Ce constat illustre alors une tension entre le besoin de gérer simultanément les besoins singuliers et les besoins collectifs. Même si l'idée d'une école inclusive vise à ce que l'école s'adapte à l'élève, la très grande hétérogénéité rencontrée dans le contexte étudié, pousse parfois l'institution vers une surindividualisation, qui pourrait risquer de dissoudre le groupe. Nous remarquons alors un réel champ de tension entre l'hétérogénéité des élèves et le cadre commun. En effet, les enseignant·e·s semblent rencontrer une réelle difficulté dans l'articulation des compétences socio-émotionnelles avec les objectifs scolaires, dans ce contexte-ci. La différence de niveau entre les élèves pourrait alors être perçue comme un obstacle au fonctionnement collectif.

Selon Rodriguez Diaz (2025), l'inclusion consiste bien à améliorer la flexibilité de l'école et non pas à adapter l'élève au cadre. Dans le contexte observé, la flexibilité semble être exploitée à forte intensité, cependant, cela crée un paradoxe : en s'adaptant sans cesse à leurs élèves, les enseignant·e·s prennent alors le risque de se détacher de la dynamique de communauté d'apprentissage, repris dans le « C » de l'ABCD de la CUA, présentée précédemment. Communauté d'apprentissage qui suggère d'utiliser la diversité des apprenants pour transformer les différences en atouts. Toutefois, cette articulation semble être plus efficace lors des projets collectifs en plein air, lors d'activités plus ludiques ou récréatives, ou encore lors de projets d'établissement. Cette stratégie rejoint alors un des principes de la CUA qui est le développement de l'engagement (le « pourquoi »). En proposant des défis collectifs en dehors du cadre, ainsi qu'en variant les structures, les enseignant·e·s stimulent alors les réseaux affectifs des élèves. Cet environnement moins formel que la classe semble aider à surmonter les difficultés liées au cadre scolaire et à partager les ressources, pour que chacun puisse apporter ses compétences afin d'obtenir des réussites collectives.

Cette dynamique illustre la mise en œuvre du principe de communauté de l'environnement apprentissage (Serry & Sylvestre, 2024), qui représente un levier permettant de transformer l'hétérogénéité des élèves en une force collective plutôt qu'un obstacle. Cette efficacité peut alors être expliquée par le fait que, dans ce contexte spécialisé, le plaisir partagé et la sécurité affective représentent un support de représentation indispensable à la mobilisation cognitive.

Par ailleurs, selon nos observations, l'usage des ceintures de compétences et des évaluations autonomes utilisées par certains enseignant·e·s observés, semble permettre d'offrir des fenêtres de choix aux élèves. C'est-à-dire qu'ils peuvent avancer à leur rythme, choisir leur méthode d'apprentissage et décider eux-mêmes du moment où ils se sentent prêts à être évalués. Une des finalités de ce procédé serait vraisemblablement de renforcer l'autonomie des élèves ainsi que de venir atténuer le phénomène de dépendance à l'adulte. Il apparaît alors que ce dispositif constituerait un levier au développement de l'autonomie (définie par Sénecal (2017) comme la capacité des élèves à apprendre à apprendre et à mobiliser les ressources les plus efficaces) et de l'agentivité (consistant selon Ayer & Morand (2024) à rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages). Cela semble permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs parcours. Toutefois, cette démarche, centrée sur une progression très individualisée, pourrait également renforcer la difficulté à créer une identité de groupe cohérente.

Les résultats suggèrent que l'enjeu ne réside pas uniquement dans une individualisation des parcours, souvent mise en œuvre de manière juxtaposée, mais dans le développement d'apprentissages communs différenciés. Dans cette perspective, le groupe-classe peut ainsi être envisagé comme une ressource pédagogique, permettant de soutenir les apprentissages à travers des interactions, des ajustements collectifs et des dispositifs favorisant l'engagement de tous les élèves. Cette évolution invite cependant à interroger les conditions de mise en œuvre de telles pratiques : comment les enseignant·e·s se coordonnent-ils pour travailler ensemble, comment est-ce qu'ils arrivent à organiser les situations d'apprentissages et est-ce que les élèves arrivent vraiment à tirer parti de ces dispositifs ?

4.1.4 Axe 4 Conditions organisationnelles et institutionnelles visibles

Selon les propos des enseignant·e·s, le contexte de notre recherche laisse à penser que le fonctionnement serait plutôt bienveillant et sécurisant, envers ses employés, ce qui peut apparaître comme un élément favorisant la bonne mise en œuvre du coenseignement ainsi que des pratiques enseignantes à visée CUA. Les enseignant·e·s mentionnent notamment « un climat favorisant la liberté pédagogique », « le droit à l'erreur » et « une culture de l'encouragement », ces éléments pourraient alors constituer un levier au bon fonctionnement au pratiques enseignantes efficaces. Ils soulignent aussi leur liberté pédagogique, favorisée par une pression diminuée du Plan d'Études Romand ainsi que par la « carte blanche » qui leur est laissée. Cette ouverture institutionnelle, ainsi que le soutien apporté par la direction relevé par les enseignant·e·s, pourrait tendre vers ce que Fernagu-Oudet (2012) qualifie « d'environnement capacitant », c'est-à-dire un contexte qui offre des conditions favorables au développement du pouvoir d'agir des individus, ici des enseignant·e·s. Cependant, pour qu'un environnement soit réellement capacitant, il ne suffit pas de mettre les ressources à disposition, mais il s'agit bien d'offrir la possibilité de « les transformer en opportunités éducatives concrètes » (Rodriguez Diaz, 2025, p.51). Dans le contexte de notre recherche, les ressources institutionnelles paraissent être présentes, dans le sens où l'institution propose des dispositifs flexibles, et semble offrir une certaine liberté pédagogique qui tend à favoriser l'expérimentation pédagogique et la prise d'initiative. Toutefois, il n'est pas garanti que tous les enseignant·e·s se saisissent de ces ressources pour en déployer leur plein potentiel et développer leur pouvoir d'agir.

Selon Tremblay (2013), les dimensions citées ci-dessus constitueraient des conditions importantes pour soutenir la mise en œuvre de pratiques de coenseignement. Il souligne également que les enseignant·e·s doivent être ouverts à cette pratique et au partenariat. Toutefois, dans le contexte de notre recherche, il ne leur a pas été demandé s'ils adhéraient au coenseignement, ni s'ils souhaitaient s'y engager, cette modalité étant imposée par le cadre institutionnel de l'établissement. Bien que les enseignant·e·s n'aient pas mentionné de réticences à la pratique du coenseignement, il demeure pertinent de s'interroger sur leur réelle motivation et leur volonté effective à sa pratique.

Concernant la collaboration pluridisciplinaire, celle-ci apparaît comme une ressource centrale, dans le sens où elle est perçue comme une réelle plus-value pour répondre à la diversité des besoins des apprenants. Cette mutualisation des expertises qui est au cœur du coenseignement inclusif tel que définie par Tremblay (2023), vise alors à réduire la stigmatisation tout en multipliant les regards sur les apprenants. L'institutionnalisation de temps de collaboration faisant partie à part entière de l'horaire, est certainement un élément valorisant le travail de planification et de collaboration des enseignant·e·s et semble également faciliter l'application du coenseignement et d'un enseignement à visée CUA.

Les enseignant·e·s évoquent à plusieurs reprises l'existence de « visions et valeurs partagées », ainsi qu'une certaine « culture institutionnelle commune ». Un tel climat pourrait alors favoriser un sentiment de confiance suffisant permettant de se développer pleinement. D'ailleurs, Tremblay (2013) identifie ces éléments comme des piliers d'un coenseignement de qualité. Néanmoins, ces résultats sont à interpréter avec prudence : ils reflètent le ressenti d'un petit groupe d'enseignant·e·s à un moment précis de la recherche et ne sont pas généralisables. En outre, si l'étude avait été menée à un autre moment, les conclusions auraient pu différer, dans la mesure où les perceptions des enseignant·e·s sont susceptibles d'évoluer en fonction du contexte institutionnel, des dynamiques d'équipe ainsi que leurs expériences professionnelles. Par ailleurs, il est aussi possible que certaines réponses aient été influencées par des attentes perçues, les participant·e·s pouvant chercher de manière consciente ou non, à formuler des propos conformes à ce qu'ils pensent attendu dans le cadre de cette recherche.

Les enseignant·e·s mentionnent également l'existence du « Guide pratique de l'approche pédagogique et sociale », remis à l'ensemble des collaborateur·trice·s lors de leur entrée dans l'institution. Selon leurs propos, ce document leur permettrait de se situer dans un « mode de fonctionnement dans lequel ils peuvent s'inscrire » et contribuerait à la construction d'une « culture identitaire ». Toutefois, ces éléments sont à considérer avec prudence, car nous n'avons pas analysé ce guide et les données disponibles sur son contenu et son usage effectif sont insuffisantes.

Cela limite alors la portée de l'analyse, et nécessiterait une étude approfondie du document et de ses usages pour valider l'hypothèse d'une appropriation réelle par les enseignant·e·s. Néanmoins, vu sa récurrence dans les discours des enseignant·e·s, cela nous semblait tout de même pertinent de le mentionner ici.

Au vu des propos des enseignant·e·s, il apparaît toutefois que cet outil ne semble pas être perçu comme une contrainte, mais peut-être comme une base de valeurs et de principes pédagogiques communs susceptible de favoriser le partage d'une vision commune. La compatibilité pédagogique des binômes pourrait elle aussi aider à cela. Ces différents éléments font écho aux travaux de Philippe Tremblay (2013), qui les identifie comme des piliers indispensables à l'efficacité collective. Il souligne également que pour qu'elle soit efficace et pertinente, cette culture devrait être co-construite entre les acteurs et non pas prescrite. La mise à disposition de ce « guide », semble alors aller à l'inverse de cette idée, vu que celui-ci n'a pas été construit avec les enseignant·e·s, mais qu'il leur a été distribué.

Comme explicité dans notre problématique, pratiquer un coenseignement de qualité avec une collaboration efficace nécessite un temps de planification et d'organisation commun, qui peut parfois être perçu comme un frein (Tremblay, 2023). Dans le contexte de notre recherche, les enseignant·e·s indiquent justement que leur mandat de collaboration est très important, et que les temps de collaboration institutionnalisés et rémunérés pourraient être encore plus conséquents, face aux besoins réels de débriefings et de construction commune. Cet aspect-là relève alors un certain décalage entre les exigences institutionnelles et le temps réellement mis à disposition. Cette tension entre les attentes institutionnelles, qui semble valoriser la collaboration et la coopération, et le manque de ressources disponibles relevé par les enseignant·e·s, constitue un enjeu central pour la qualité du dispositif. En effet, ce manque de temps pour les débriefings et la construction commune pourrait à terme, impacter directement la mise en œuvre du coenseignement. Ce décalage pourrait alors limiter l'usage des différentes formes de coenseignement au risque de transformer les pratiques en aides, plutôt qu'à un véritable partage des compétences. Toutefois, ce constat est à interpréter avec prudence. Toutefois, ce constat est à nuancer, car si le manque de temps pourrait apparaître comme un frein, la complicité entre les binômes ainsi que le soutien institutionnel évoqué par les enseignant·e·s, semblent néanmoins agir comme des processus de compensation.

4.2 Discussion des hypothèses

H1 : La mise en œuvre des principes de la CUA permet une meilleure prise en compte de la diversité des élèves sans compromettre les besoins du collectif.

Au vu de ce qui est explicité précédemment, nous ne pouvons que partiellement valider cette hypothèse-ci. Comme explicité, les pratiques enseignantes à visée CUA que nous avons pu observer et analyser semblent permettre de gérer l'hétérogénéité des apprenants (6 élèves par classes avec parfois 6 niveaux différents), grâce à un « buffet » de modalités et des supports variés favorisant l'agentivité. Toutefois, l'autonomie des apprenants est souvent limitée, par un attachement presque systématique aux enseignant·e·s, comme unique figure de référence, au détriment d'outils de référence. Ce phénomène de sur-étayage est certainement accentué par le faible ratio élèves/enseignants, qui crée alors une forme de dépendance à l'adulte, qui semble limiter le développement de l'autonomie visée par les principes de la CUA. Cette dépendance à l'adulte pourrait d'ailleurs être provoquée par une grande proximité relationnelle entre les élèves et leurs enseignant·e·s. Ce constat semble alors illustrer un certain paradoxe de l'aide, souvent propre aux institutions, de par l'omniprésence des adultes auprès des apprenants. Un des risques est alors de dissimuler les capacités des apprenants et ralentir leur évolution vers des apprenants « experts » capables de mobiliser leurs ressources. Ce sur-étayage, bien que bienveillant, pourrait alors involontairement restreindre le pouvoir d'agir des apprenants.

L'articulation avec le collectif reste également un défi majeur dans le dispositif observé, en effet ce sont souvent les objectifs individualisés qui prédominent au détriment parfois d'une ligne conductrice commune, ce qui pourrait créer un risque de surindividualisation pouvant fragiliser la dynamique collective.

H2 : Le coenseignement constitue un levier central pour traduire les principes inclusifs en pratiques pédagogiques partagées.

D'après nos analyses nous pouvons valider cette hypothèse pour le contexte observé. Dans le dispositif de notre recherche, le coenseignement apparaît comme un levier opérationnel facilitant la traduction des intentions inclusives en actions concrètes, notamment grâce à la réduction du ratio enseignants/élèves qui permet des réponses plus réactives. L'interchangeabilité naturelle des binômes, ou chacun « sait ce qu'elle à faire » sans formalisation rigide, ainsi que la complicité des binômes semblent favoriser un enseignement fluide et réactif. La pratique du coenseignement semble aussi permettre d'utiliser des supports et des configurations variées, telles que l'un enseigne/l'autre aide ou l'enseignement par ateliers, qui offrent la possibilité de maximiser le temps de soutien individualisé ainsi que de repérer les besoins individuels. Nos analyses mettent en évidence que le coenseignement ne se limite pas à une simple organisation spatiale, mais relève d'une posture de partenariat permettant de stabiliser le cadre pédagogique tout en offrant une flexibilité indispensable pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en institution. Notre recherche témoigne aussi que, dans ce contexte précis, le coenseignement semble répondre au besoin des enseignant·e·s de « ne plus être seuls » face aux défis qui se présentent à eux.

H 3 : Le coenseignement associé aux principes de la CUA permet aux enseignant.e.s de répondre simultanément aux besoins individuels des élèves ainsi qu'aux besoins collectifs de la classe.

Nous ne pouvons que partiellement valider cette hypothèse. En effet, les pratiques pédagogiques à visée CUA observées semblent permettre des stratégies de planification et le coenseignement quant à lui semble être un levier d'action, cependant l'équilibre entre individuel et collectif demeure un champ de tension permanent. Cette articulation semble plus aisée dans le cadre de projets collectifs, d'activités ludiques ou de journées en extérieur, mais elle reste plus difficile à mettre en œuvre dans les apprentissages scolaires au sein de la classe, où le maintien d'une dynamique collective constitue un défi plus important. Cette aisance constatée lors d'activités « hors cadre » pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, ces activités offrent une plus grande flexibilité des objectifs et nécessitent la mobilisation des compétences de chaque élève au service d'un projet collectif, sans avoir pour objectif de faire progresser les niveaux scolaires des élèves simultanément.

Cela semble ainsi permettre de transformer la diversité des élèves en une force et une richesse collective, plutôt qu'un frein. L'éloignement temporaire des exigences du Plan d'Etudes Romand et la moindre pression évaluative semblent offrir aux enseignants une liberté pédagogique permettant de créer un cadre souple et ajustable dans lequel les élèves peuvent développer leur engagement (le « pourquoi » de la CUA) et activer leurs dimensions affectives. Pour terminer, il se pourrait que l'organisation différente du collectif ait un impact positif. En sortant du cadre de la classe habituel, cela semble favoriser le mélange des élèves et la collaboration naturelle. Cette coupure avec le cadre formel apparaît comme un levier permettant d'atténuer les résistances des élèves et de renforcer le lien relationnel, que nous avons pu identifier comme support prioritaire dans le contexte observé.

H4 : Des conditions organisationnelles favorables (planification commune, temps partagé) facilitent l'application conjointe de la CUA et du coenseignement.

Cette hypothèse est partiellement validée, car oui l'institutionnalisation de temps de collaboration faisant partie de l'horaire ainsi que d'autres temps informels sont jugés indispensables pour coordonner les pratiques et innover. Cependant, dans ce contexte précis où le mandat de collaboration est très conséquent, les temps rémunérés et institutionnalisés ne semblent apparemment pas suffire à couvrir les besoins réels de débriefing et de planification.

H5 : La mise en œuvre conjointe est facilitée par un soutien institutionnel clair (directives et ressources adaptées).

Nous pouvons valider cette hypothèse de manière partielle. Les propos des enseignant·e·s laissent entendre que l'institution leur apporte un soutien, une certaine liberté pédagogique ainsi qu'un climat de confiance soutenu par une pression réduite des exigences, et le droit à l'erreur. Même si ces éléments sont susceptibles de favoriser la mise en place de pratiques innovantes, les enseignant·e·s n'apportent pas suffisamment d'éléments explicites permettant d'affirmer que ce soutien facilite concrètement la mise en œuvre du coenseignement ou l'adoption d'un enseignement orienté vers la CUA.

Par ailleurs, le coenseignement constitue une pratique institutionnellement imposée plutôt qu'un choix issu de leur propre initiative, même s'ils en ont été informés dès le début de leur engagement et qu'ils semblent en apprécier les apports. Enfin, si l'institution semble s'appuyer sur une culture d'établissement propre, fondée sur des valeurs identifiées, celle-ci paraît davantage diffusée de manière descendante que véritablement co-construite avec les enseignant·e·s, bien qu'ils expriment se sentir libres et écoutés. Par ailleurs, plusieurs ressources semblent être mises à disposition des enseignant·e·s, sans qu'il soit certains qu'ils parviennent à se les approprier pleinement pour pouvoir développer leur pouvoir d'agir et mobiliser leur plein potentiel (Rodriguez Diaz, 2025), condition nécessaire pour qualifier cet environnement comme véritablement capacitant.

4.3 Apports du travail

La recherche que nous avons menée, permet d'apporter des éclairages sur la mise en œuvre de pratiques inclusives au sein d'un dispositif institutionnel, en articulant les deux leviers majeurs que sont le coenseignement et la conception universelle des apprentissages. Premièrement, un des apports de cette recherche est la clarification du lien entre ces concepts. En effet, nos résultats permettent d'envisager que l'inclusion est l'objectif, la CUA représente la démarche de conception en amont et le coenseignement correspond au mode d'intervention concret mise en œuvre en classe. Notre recherche nous a également permis d'explorer plus en profondeur le champ de tension permanent entre les besoins individuels des élèves et les besoins collectifs. Elle nous suggère que, dans ce contexte observé, la proposition d'une diversité de modalités d'apprentissages semble favoriser l'autonomie des apprenants, mais qu'une individualisation excessive peut parfois fragiliser la dynamique collective. Dans les dispositifs à faible ratio élèves/enseignants, tels que le celui observé dans notre recherche, un des risques semble alors être le phénomène de sur-étayage ainsi que de dépendance accrue à l'adulte. Cela pourrait paradoxalement aller à l'encontre du développement de l'autonomie, d'où l'importance de ne pas oublier de mobiliser le groupe comme ressource.

Nos investigations nous ont permis de souligner l'importance de la sécurité affective et du lien créé avec les enseignants. En effet, nous avons constaté que cet aspect-là apparaît, dans le contexte observé, comme un préalable aux apprentissages.

Les enseignants expliquent que « rien n'est possible sans le lien », et ils l'estiment nécessaire pour stimuler l'engagement des élèves et redonner la motivation. La place centrale du lien relationnel figure également dans nos résultats, nous pouvons alors en faire l'interprétation qu'il constitue un des premiers points d'appui, avant même le recours à des outils favorisant l'autonomie.

Notre recherche nous a également permis de découvrir que la complicité, la compatibilité pédagogique, et le partage de valeurs apparaissent comme des éléments favorisant les pratiques coenseignantes efficaces. Nos résultats illustrent cela, avec une interchangeabilité fluide et naturelle au sein des binômes, où les idées de l'autre sont prises en compte grâce à un cadre de référence commun. Tremblay (2013) définit d'ailleurs la compatibilité des personnalités ainsi que la vision commune comme étant des piliers indispensables pour améliorer l'efficacité collective. Cela nous apporte alors une clé pour construire des collaborations plus efficaces, que ce soit dans notre parcours professionnel, ou au sein de l'institution dans laquelle nous travaillons.

Aussi, notre recherche met en évidence que la « liberté pédagogique » et le « droit à l'erreur » mentionnés par les enseignant·e·s, semblent leur apporter des possibilités d'expérimentations ainsi qu'une certaine autonomie. Néanmoins, ces libertés accordées pourraient également être perçues par d'autres enseignant·e·s, comme un manque de cadre pouvant générer chez certains une forme d'inconfort voire une source de stress.

L'institutionnalisation des temps de collaboration, notamment les séances hebdomadaires rémunérées et inscrites à l'horaire, paraissent offrir un soutien structuré et concret aux pratiques collaboratives. Ceci semble alors appuyer l'importance des ressources organisationnelles dans le bon fonctionnement du dispositif.

Comme explicité dans nos résultats, nous avons soulevé lors de nos observations qu'un binôme d'enseignants utilisait des ceintures de compétences (semblant permettre aux élèves de progresser à leur rythme et de choisir eux-même le moment où ils se sentent prêts à être évalués). Suite à nos investigations et notamment suite au focus group, cette pratique a suscité une réflexion au sein de l'équipe pédagogique et a conduit à la décision de généraliser ce dispositif à l'ensemble de l'école. Ceci met en lumière une des intentions de notre recherche qui était de faire émerger des questionnements.

En bref, ce travail a permis de relever les pratiques déjà mises en place ainsi que d'identifier des leviers concrets, à développer sur le temps. Par ailleurs, cette recherche a certains effets potentiellement liés au cadre institutionnel, comme le sur-étayage et la surindividualisation. Elle interroge aussi si les ressources mises à disposition sont réellement investies par les enseignant·e·s pour être converties en levier d'apprentissage. Enfin, elle questionne également le caractère prescriptif de la culture d'établissement et du coenseignement, au détriment d'une co-construction.

4.4 Limites de l'étude

Au terme de cette recherche, nous pouvons alors identifier plusieurs limites importantes liées notamment à la recherche en elle-même, à la mise en œuvre des concepts pédagogiques ou encore au cadre institutionnel. Ces limites se situent au niveau de notre posture de recherche, du cadre conceptuel de la CUA ainsi que la méthodologie employée.

Tout d'abord, notre étude présente un biais de désirabilité et de proximité sociale. En effet, puisque nous travaillons au sein de l'établissement étant au coeur de notre recherche, il se pourrait que les enseignant·e·s aient présentés leurs pratiques et leurs propos, de façon à correspondre aux attentes de l'institution et non pas de manière totalement authentique. Cela nous a également placés dans une double posture, pouvant rendre difficile le maintien d'une distance critique entre notre rôle de chercheuse et celui de collègue. Par conséquent, notre interprétation de l'objectivité des observations est à nuancer. Bien que cette immersion ait permis un accès privilégié aux données, elle a nécessité une vigilance constante pour préserver une distance critique et éviter que notre implication personnelle ne vienne compromettre la neutralité de notre analyse.

Sur la plan méthodologique, notre recherche étant de type qualitatif, elle porte sur un échantillonnage restreint, à savoir 4 binômes. Comme le précise Dumez (2012), la recherche qualitative vise bien à comprendre un contexte spécifique et non pas à établir des preuves statistiques d'efficacité ou à établir des règles universelles. L'objectif étant bien d'avoir une compréhension approfondie d'un contexte particulier, à un moment précis, ce qui correspond donc bien à la logique d'une démarche qualitative.

Nos conclusions offrent alors une compréhension approfondie du fonctionnement d'un contexte précis observé, mais ne sont pas généralisables à d'autres contextes scolaires. Elles sont également propres à l'équipe pédagogique observée à ce moment précis et pourraient être tout autres dans une autre temporalité ou avec d'autres enseignant·e·s, ou membres de la direction.

En ce qui concerne la CUA, comme explicité précédemment, et comme le précise Alvarez (2024) à ce jour, il n'existe pas encore de preuves scientifiques claires qui confirment les effets positifs d'un enseignement à visée CUA sur les apprentissages. Notre interprétation rejoint alors ce constat, car il est complexe d'évaluer la réelle efficacité d'un enseignement à visée CUA dans sa globalité car elle dépend en majorité des contextes observés, et dans le cadre de notre recherche, de l'imprévisibilité émotionnelle des élèves. Notre recherche visait donc bien à analyser de quelle manière ces principes sont utilisés par les professionnels comme des outils d'adaptation dans un contexte spécialisé et non pas à prouver l'efficacité d'un enseignement à visée CUA.

Pour terminer, nous parlons d'inclusion alors que le dispositif que nous avons observé est un dispositif séparé de l'école ordinaire, cela est alors plutôt paradoxal et constitue une limite méthodologique et conceptuelle assez importante. En effet, le dispositif observé (6 élèves par classes, avec toujours une coprésence) ne correspond pas à la réalité des classes ordinaires. Les méthodes observées pourraient alors s'avérer être plus complexes à appliquer dans une école ordinaire ne bénéficiant pas des mêmes ressources. Toutefois, bien que la structure observée soit séparative, l'intention pédagogique semble néanmoins appliquer des principes pouvant rendre une école inclusive, comme par exemple transformer et adapter les pratiques pour répondre à la diversité des apprenants. En ce sens, l'inclusion dans notre recherche constituait alors plutôt l'objectif et est davantage à percevoir comme un processus plutôt qu'une question de lieu.

Chapitre 5 : Conclusion générale

5.1 Rappel de la problématique

Reprenons notre question de recherche :

Comment les enseignant·e·s en coenseignement mobilisent-ils les principes de la conception universelle des apprentissages (CUA), pour répondre à la fois aux besoins individuels et collectifs, ceci dans un dispositif institutionnel ?

La problématique centrale de notre recherche a porté sur la transformation inclusive de l'école et le champ de tension rencontré par les enseignant·e·s pour concilier les besoins individuels spécifiques de chaque élève, avec les besoins du groupe, les exigences d'une dynamique collective ainsi que les contraintes institutionnelles.

Plus précisément, notre recherche a cherché à explorer comment l'articulation entre la CUA, visant une planification proactive et flexible, et le coenseignement, qui sert de levier opérationnel en classe, permet aux enseignant·e·s de naviguer dans ce champ de tension constant. L'enjeu était alors de déterminer dans quelle mesure ces approches pourraient permettre de développer l'autonomie et l'accessibilité pour tous les élèves, sans pour autant fragiliser la dynamique collective et la cohésion du groupe.

5.2 Principaux résultats

OBJECTIF 1 : Répondre aux besoins individuels des élèves en répondant aux besoins du collectif, dans un cadre institutionnel.

D'après nos analyses, il semblerait que dans le contexte observé, les objectifs individualisés prédominent souvent sur les objectifs communs. En effet, selon ce qui précède, les enseignant·e·s expriment une réelle complexité à concilier les besoins individuels, avec ceux du groupe. Certains binômes observés confient même que le collectif n'a lieu que lors de brefs instants, ou lors d'activités en dehors de la classe, cela probablement en raison de l'hétérogénéité des profils des apprenants.

Ceci crée alors un risque de sur-individualisation et de sur-étayage pour les apprenants, qui est souvent présent dans les institutions, car le ratio enseignant·e·s /élèves est bien plus faible que dans un contexte ordinaire. Ce phénomène est certainement présent car, dans ce contexte institutionnel, la flexibilité pédagogique est poussée à son maximum au risque parfois de dissoudre la dynamique du groupe. Cependant, malgré ces tensions, nous pouvons tout de même relever quelques leviers permettant de maintenir un cadre collectif. En effet, cette articulation entre l'individuel et le collectif semble plus efficace lors de projets collectifs ou d'établissement, lors d'activités en extérieur ou encore lors de moments plus récréatifs et moins scolaires. Les enseignant·e·s, essaient toutefois de maintenir des objectifs transversaux communs (respect des autres, objectifs d'apprentissage commun, temps de travail), en offrant des modalités d'apprentissage flexibles aux élèves. Nos résultats mettent également en évidence le rôle du dispositif et des outils dans la gestion de l'hétérogénéité des apprenants. Les ceintures de compétences observées dans certains contextes, semblent ainsi favoriser l'autonomie et l'agentivité des élèves dans la mesure où elles permettent à chacun d'apprendre à son rythme et selon une progression individualisée. Ces effets peuvent être mis en lien avec les principes de la CUA qui valorisent la mobilisation de l'engagement des élèves et la personnalisation des parcours. Toutefois, ce dispositif pourrait également fragiliser la dynamique collective, en réduisant les occasions d'apprentissage partagé.

En résumé, le dispositif observé semble permettre une prise en charge très fine de la singularité de chacun des apprenants. Cependant, la construction d'un collectif apparaît comme un défi majeur qui n'a apparemment lieu que dans les contextes cités ci-dessus. Comme déjà explicité précédemment, ces contextes semblent faciliter les apprentissages collectifs, car ils réduisent la pression académique et sont centrés sur l'engagement affectifs des apprenants, pilier de la CUA. La faible présence de l'évaluation permet aussi certainement d'aider à la construction du collectif, dans ces contextes précis. En évitant les niveaux scolaires cloisonnés, mais en visant plutôt des défis communs, il apparaît que les enseignant·e·s transforment l'hétérogénéité en ressource pour le groupe. Cette dynamique tend à créer une véritable communauté d'apprentissage qui dans le contexte observé, est souvent fragilisée par la surindividualisation des parcours.

OBJECTIF 2 : Mettre en place un dispositif basé sur les principes de la CUA et du coenseignement, qui permette de répondre aux besoins de chacun.

Concernant la mise en œuvre de ce dispositif, nous avons pu remarquer que, bien que les visées d'un enseignement CUA suggèrent l'anticipation des barrières dès la conception, les enseignant·e·s que nous avons observés, fusionnent cette approche proactive avec une différenciation réactive, cela afin de s'adapter au mieux aux fluctuations émotionnelles des élèves. Ils proposent un « buffet » de modalités (supports variés, choix de la position ou des tâches) visant à développer l'autonomie et l'autodétermination des apprenants.

Le faible ratio enseignant·e·s /élèves, permet de fournir des réponses très réactives aux besoins des élèves, et semble également renforcer le lien relationnel, jugé par les enseignant·e·s comme primordial à l'entrée dans les apprentissages. Les binômes observés fonctionnent avec beaucoup de complicité et de fluidité, ainsi que de manière très interchangeable, autrement dit, chaque enseignant·e semble savoir ce qu'il a à faire de manière très naturelle, ce qui renforce probablement ce sentiment de ne plus être seuls face aux défis quotidiens. Toutefois, ce dispositif révèle certains paradoxes et limites. En effet, le faible ratio élèves/ enseignant·e·s peut paradoxalement conduire à un sur-étayage : les élèves ont alors tendance à utiliser l'enseignant comme unique figure de référence plutôt que de mobiliser des outils d'aide autonomes, ce qui peut aller à l'encontre du développement de l'autonomie visée par la CUA.

Nous pouvons également relever que la mise en place de ce dispositif dépend très fortement du cadre institutionnel qui est mis en place. En l'occurrence, dans le contexte de nos observations, nous pouvons relever plusieurs conditions favorables. Tout d'abord, la « liberté pédagogique », « droit à l'erreur » et la « carte blanche » sont des éléments pouvant diminuer la pression en lien avec les objectifs du PER. Cela favorise vraisemblablement l'exploration pédagogique et l'innovation. Cependant, bien que des temps de collaboration soient institutionnalisés, nos résultats soulignent tout de même que ces temps-là restent parfois insuffisants pour répondre à tous les besoins de débriefing et de planification, tant le mandat de collaboration est conséquent dans cette institution.

OBJECTIF 3 : Analyser les pratiques professionnelles mises en place dans l'institution et observer ce que l'apport du coenseignement et de pratiques enseignantes à visées CUA peuvent apporter.

Les résultats de notre recherche relèvent une synergie puissante entre les outils pédagogiques utilisés et le cadre institutionnel. Elle met également en lumière certains apports qui transforment la posture des enseignant·e·s et leur sentiment d'efficacité. Tout d'abord, le cadre observé semble permettre aux enseignant·e·s de développer une certaine identité professionnelle collective et de développer une forme de synergie d'équipe, ce qui met en évidence une certaine cohésion ainsi qu'un sentiment d'appartenance. Cela semble alors renforcer alors leur sentiment de sécurité et de bien-être, et ils expriment clairement leur sentiment de « ne plus être seuls » face aux situations complexes. Il semblerait que cette présence partagée permette non seulement de renforcer l'efficacité collective, mais également de réduire le stress lié à l'imprévisibilité des élèves. Plutôt qu'une répartition rigide des tâches, les binômes observés travaillent avec une fluidité et une complémentarité naturelle, où chacun complète l'autre. Cette complicité professionnelle est perçue comme un levier de réussite, plus importante qu'une formalisation des rôles strictes. Toutefois, cette réussite repose sur une tension majeure à savoir un mandat de collaboration plutôt conséquent.

Notre analyse suggère que les pratiques observées s'inscrivent dans un cadre semblant fournir de nombreuses ressources, qui à condition que les enseignant·e·s se les approprient, pourraient être converties en leviers pédagogiques favorisant le développement de chacun. La direction met notamment en place des supervisions d'équipe, des interventions, des formations continues, des temps de collaborations formalisés ainsi que des journées « team building »⁹, qui paraissent contribuer à la réflexion et au travail en équipe. Les résultats montrent aussi que la collaboration pluridisciplinaire et le croisement des regards permettraient une compréhension plus globale et fine des élèves.

⁹ Team Building : Cohésion d'équipe

La planification proactive inspirée de la CUA, quant à elle, semble déplacer la charge de travail des enseignant·e·s qui offre davantage de sérénité lors des déroulements de leçons parfois assez imprévisibles. Cependant cette planification proactive demande un investissement initial et une coordination constante que la cadre horaire actuel ne semble pas encore offrir totalement dans le contexte observé. Cette surcharge de travail liée à la collaboration représente un réel défi professionnel, car selon les enseignant·e·s, le temps officiellement imparti à la collaboration est « explosé », ce qui pourrait limiter le bon fonctionnement de ces pratiques. Cette surcharge représente alors une tension centrale avec un enjeu de durabilité pour le fonctionnement : sans une réévaluation des ressources, la gestion de l'hétérogénéité des élèves pourrait alors basculer d'un facteur d'innovation, vers un facteur d'épuisement professionnel.

Pour terminer, l'apport essentiel pour les collaborateurs travaillant au sein du dispositif observé est donc la création du cadre sécurisant, que ce soit au niveau relationnel ou institutionnel, qui permet d'utiliser l'hétérogénéité des élèves comme levier à l'innovation et à l'ingénierie didactique.

5.3 Apports pour ma pratique professionnelle

En tant qu'enseignante spécialisée, travaillant au sein même du dispositif observé, ce travail m'a tout d'abord permis de prendre de la distance face à mon quotidien, bien qu'il n'ait pas toujours été évident pour moi de garder un regard suffisamment critique. Cela m'a donné l'occasion de déplacer ma posture, me faisant passer d'une immersion quotidienne dans la gestion des urgences, à un regard méta sur le fonctionnement de la fondation. Ce recul analytique, m'a offert l'opportunité de prendre conscience que ma pratique se fait dans un environnement dans lequel les enseignant·e·s se semblent se sentir soutenus et où la liberté pédagogique et le droit à l'erreur peuvent favoriser mon pouvoir d'agir, pour autant que je me saisisse des ressources à disposition. Toutefois, ma position de chercheuse, a peut-être aussi pu influencer mon regard et mener à certaines interprétations de ma part, qu'il convient de considérer avec prudence.

Cette recherche m'a également permis de mettre en lumière des apports concrets pour ma pratique quotidienne, tout en identifiant des leviers d'action pour rendre mon enseignement plus efficace et affiner mes postures d'enseignante spécialisée et de personne ressource. Sur le plan didactique, cette recherche m'a apporté une belle motivation à passer d'une différenciation souvent réactive (suscitée par l'imprévisibilité émotionnelle des élèves), à une planification proactive de mes leçons inspirée de la CUA. Plus concrètement, j'ai réalisé qu'en concevant mon enseignement comme un « buffet de modalités » dès la préparation, cela déplaçait ma charge de travail sans forcément l'augmenter. L'anticipation des barrières d'apprentissage me permet désormais d'être plus sereine et calme et a transformé l'imprévisibilité en un espace de flexibilité plus maîtrisé. Cette démarche s'appuie également sur le postulat d'éducabilité avec pour conviction que chacun de mes élèves possède les capacités d'apprendre, pour autant que les modalités que je leurs propose soient propices. Au travers de cette recherche, j'ai également pris conscience que cette éducabilité ne peut avoir lieu que si le versant affectif de mes élèves est sécurisé afin d'avoir une base solide pour que les apprentissages puissent être efficaces et porteurs de sens.

Les pratiques coenseignantes que j'ai pu observer, sont également une source de motivation pour moi, car elles semblent permettre d'accroître l'efficacité collective, de garantir un soutien individualisé et d'éviter un certain isolement professionnel et cette sensation que l'on peut parfois ressentir « d'être seule » face aux difficultés. L'analyse de ces pratiques m'a permis de redéfinir ma vision de l'efficacité collective. J'identifie désormais la complicité et l'interchangeabilité des rôles, comme de réels leviers opérationnels que j'essaie de mettre en pratique.

Cela me motive encore davantage à innover mes pratiques enseignantes pour répondre aux mieux aux besoins de mes élèves. Ce travail m'a notamment permis d'identifier des pistes d'améliorations pour développer l'autonomie et l'agentivité de mes élèves. Cette recherche a mis en lumière une tension professionnelle que je ne percevais pas forcément : le paradoxe de l'aide et la surindividualisation. Ma posture de soutien intensif et le faible ratio enseignant-e s / élèves peut créer chez mes élèves une certaine dépendance à l'adulte, ce qui freine le développement de leur autonomie.

Pour sortir de ce sur-étayage et de cette surindividualisation, je cherche désormais à privilégier l'appropriation des outils de référence autonome de manière explicite, plutôt que d'être leur unique ressource, ceci afin de favoriser une réelle agentivité chez mes élèves.

En bref, ce travail m'a apporté une meilleure connaissance de ces pratiques et des conditions dans lesquelles elles peuvent être pratiquées pour être favorables aux apprenants. Cette recherche m'a aussi fait prendre conscience de certains leviers d'action, ainsi que des clés pour ne pas être arrêté sur une surindividualisation, mais plutôt pour utiliser le groupe et la collaboration comme ressource.

5.4 Perspectives d'avenir

Après avoir terminé cette recherche, différentes perspectives d'avenir et propositions d'élargissement à la réflexion me viennent en tête. Tout d'abord nous pourrions également observer et analyser les collaborations entre enseignant·e·s et éducateurs, éducatrices, qui sont davantage présentes dans des institutions similaires au dispositif observé dans ce travail. Il pourrait aussi être intéressant de comparer les milieux ordinaires des milieux spécialisés. Il pourrait être pertinent d'observer si l'articulation de la CUA et du coenseignement rencontrent des leviers ou des freins similaires lorsqu'elle est soumise à un contexte ordinaire et à une pression plus forte du PER. En effet, notre étude s'est déroulée dans un cadre institutionnel plutôt protecteur et flexible, dans lequel les enseignant·e·s semblent avoir une certaine liberté pédagogique et un droit à l'erreur. La pression réduite du PER et cette souplesse accordée, peut alors s'avérer plus complexe à avoir dans un contexte ordinaire où les objectifs et la densité des classes limitent les marges de manœuvres.

Comme mentionné précédemment mon étude est susceptible de présenter un biais de désirabilité ainsi qu'un biais lié à la proximité sociale, notamment en raison de ma double position de chercheuse et de collègue. Il se pourrait que certains participants aient adapté leur propos et leurs actes afin de correspondre à ce qui pourrait être attendu d'eux, et qu'ils n'aient pas été tout à fait authentiques. Dans cette perspective, il pourrait alors être pertinent de faire appel à un chercheur externe au dispositif, cela pourrait permettre de garantir une distance peut-être plus critique et renforcerait l'objectivité de l'analyse.

Ma recherche était de type qualitative et exploratoire, c'est-à-dire qu'elle visait à comprendre un contexte spécifique. Il serait alors possible de prolonger cette étude en mettant en place un protocole expérimental de type pré-test, post-test pour mesurer de manière plus scientifique l'efficacité des pratiques enseignantes à visée CUA sur les apprentissages scolaires des élèves. En ce sens, l'échantillonnage pourrait être augmenté afin d'obtenir des données plus représentatives et généralisables.

Un de mes principaux résultats démontre que le faible ratio enseignant·e·s /élèves peut créer une forme de dépendance à l'adulte, ce qui peut freiner le développement de l'autonomie visée par la CUA. Au vu de ce constat, une perspective d'avenir serait d'explorer le passage d'un accompagnement presque systématiquement assuré par l'adulte à une autonomisation des apprenants. L'enjeu ici serait alors de transformer la proximité entre les apprenants et les adultes (liée au très faible ratio enseignants/élèves dans ce contexte) en un levier au développement de l'agentivité des élèves.

Bibliographie

Alvarez, L., Bressoud, N., Trisconi, E. & Gay, P. (2021). *Conception universelle de l'apprentissage : Penser la diversité dans son enseignement*. *Educateur*, 7, 28-29.

Alvarez, L. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage : D'une vision partagée aux pratiques plurielles, en passant par ses défis*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. Vol. 14, 1-8.

Ayer, G. & Morand, R. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage dans le contexte suisse*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. Vol.14, 32-43.

Baillargeon, M., Banville, C., Bilodeau, S., Papi, C., & Plante, P. (2018). *Conception universelle de l'apprentissage et formation à distance*. CIRTA.

Baribeau, C. & Germain, M. (2010). *L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques*. *Recherches qualitatives*. 29(1). 28-49.

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : Au coeur de la planification de l'inclusion scolaire*. *Education et Francophonie*, 39(2), 87–104.

Dubé, F., Dufour, F. & Paviel, M.-J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. Université du Québec à Montréal.

Dumez, H. (2012). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* *Le Libellio d'AEGIS*, 7, 47-58.

Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). *Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée*. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>

Eid, C. (2019). *La conception universelle de l'apprentissage : Un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ?* *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13).

Felouzis, G. (2020). Chapitre IV. Comment se construisent les inégalités scolaires ? Les inégalités scolaires. (p.66 -94). Presses Universitaires de France.
<https://shs.cairn.info/les-inegalites-scolaires--9782715403536-page-66?lang=fr>.

Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation Emploi*, 119, 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>.

Fernagu-Oudet, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : Vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>.

Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*, Université de Genève (1ère éd.) Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt [FSS]. (2022). Kantonale Volksinitiative für den Ausbau der separativen Angebote an der integrativen

Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : Représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, N° 89-90, vol. 2(3), 23-45.

Magerotte, G., Baurain, C., & Lebeer, J. (2024). *Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement ?* De Boeck supérieur.

Norimatsu, H., Cazenave-Tapi, P. (2017). *Techniques d'observations en sciences humaines et sociales*. Dans 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, 1-7.

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education Pour Tous »*.

Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif*. LIEPP Fiche méthodologique n°3.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presse de l'université du Québec.

Senécal, I. (2017). *La pédagogie inclusive : Conception universelle de l'apprentissage*. École branchée.

Serry, S., & Sylvestre, E. (2024). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : Un mariage naturel. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*. 5(1), 26-33.

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

Tremblay, P. (2024). *Le coenseignement*. In G. Magerotte, C. Baurain & J. Lebeer (Eds.), *Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement ?* (pp. 77- 89). De Boeck supérieur.

Trudel, L., Simard, C. & Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire*. Hors série. 5, 38-45.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'Éducation et les Besoins Spéciaux* (ED-94/WS/18). UNESCO.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. Montréal : De Boeck.

Walgraef, P., (2017). *Les indicateurs de l'école inclusive : Un outil pour améliorer le caractère inclusif d'une école*. École Georges Brassens de Fourmies.