



HAL
open science

Co-enseignement en contexte inclusif: quel impact sur les stratégies de compréhension écrite ?

Sarah Lopez

► To cite this version:

Sarah Lopez. Co-enseignement en contexte inclusif: quel impact sur les stratégies de compréhension écrite?. Education. 2018. dumas-02090234

HAL Id: dumas-02090234

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02090234>

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : anglais

Co-enseignement en contexte inclusif : quel impact sur les stratégies de compréhension écrite ?

Présenté par Sarah Lopez

Mémoire de M2 encadré par Alain Girault

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1 : Etat de l'art.....	2
1. Le co-enseignement.....	2
1.1. Le co-enseignement: éléments de définition.....	2
1.1.1. Définition élémentaire	2
1.1.2. Ce que le co-enseignement n'est pas: co-enseignement et co-intervention, deux pratiques à distinguer.....	2
1.1.3. Différentes formes de co-enseignement.....	3
1.2. Des conséquences du co-enseignement : objectifs et avantages.....	4
1.2.1. Co-enseigner: mieux enseigner aux élèves à besoins spécifiques	4
1.2.2. Co-enseigner : multiplier les contextes d'apprentissage, augmenter les chances de réussite pour tous	4
1.3. Le co-enseignement: une politique éducative, une recommandation ministérielle	5
2. Inclusion et hétérogénéité	7
2.1. Hétérogénéité et inclusion : éléments de définition.....	7
2.2. L'Ecole inclusive : de l'intégration à l'inclusion, vers une perception positive de l'hétérogénéité.....	7
2.3. Différencier pour gérer l'hétérogénéité	9
2.3.1. Différenciation pédagogique: éléments de définition.....	9
2.3.2. Co-enseignement : un biais efficace de la différenciation	9
3. (Co-)enseigner la lecture en anglais: compréhension de l'écrit et stratégies d'apprentissages.....	10
3.1. Lecture et compréhension de l'écrit en langue étrangère : éléments de définition....	10
3.2. Choisir un support écrit	11
3.3. Guider la compréhension : développer des stratégies de compréhension.....	12
3.4. Du guidage vers l'autonomie : verbaliser pour automatiser	13
Chapitre 2 : Formulation de la problématique	14
Chapitre 3 : Méthode	16
1. Participants.....	16
2. Matériel.....	16
3. Procédure	21
4. Analyse des résultats	23
Chapitre 4 : Discussion et conclusion	26
1. Re-contextualisation	26
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
2.1. Hypothèse 1.....	27

2.2. Hypothèse 2.....	28
3. Limites et perspectives	30
4. Conclusion	32
Bibliographie.....	33
Sitographie.....	34
Sommaire des annexes	35

Introduction

Si la pratique de co-enseignement est de plus en plus répandue dans les établissements du secondaire français, la recherche s'est surtout intéressée jusqu'ici au co-enseignement entre enseignants de la discipline et enseignants spécialisés ou au co-enseignement interdisciplinaire. Or, de nombreux établissements proposent aujourd'hui un co-enseignement entre deux enseignants de même statut et de même discipline. Cette pratique, étroitement liée à l'existence de l'École inclusive et déjà officialisée à l'école primaire avec le dispositif "Plus de maîtres que de classes", prévoit le co-enseignement par deux enseignants de même fonction afin d'augmenter les chances de réussite des élèves. Il est donc nécessaire de questionner l'intérêt d'étendre cette pratique au secondaire et de se demander comment cette pratique peut être rendue efficace et pertinente pour tous les élèves. Cook & Friend (1995) dont plusieurs travaux ont porté sur le co-enseignement mettent en avant l'idée que les établissements qui mettent en place du co-enseignement de manière durable s'interrogent sur la forme que celui-ci doit prendre pour répondre aux besoins des apprenants en restant réalisable aux yeux des enseignants. Ce mémoire a donc pour but de s'interroger sur cette pratique, sur sa pertinence et son efficacité. Les différents travaux menés soulignent que le temps de planification commun que le co-enseignement implique de libérer constitue une des limites de cette pratique. De ce fait, dans les pratiques observées, le co-enseignant semble plus fréquemment jouer un rôle d'assistant. Nous nous interrogeons donc sur les mises en place possibles de cette pratique récente, afin de voir comment celle-ci peut avoir un impact positif sur les élèves. Par ailleurs, l'un des effets avancés du co-enseignement étant une amélioration des performances en lecture pour les élèves, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'efficacité de l'enseignement des stratégies de compréhension écrite.

Nous étudierons donc dans un premier temps les différents travaux ayant porté sur le co-enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et la mise en place d'un enseignement efficace pour le développement des stratégies de compréhension écrite. Après la présentation de notre problématique, nous exposerons nos expérimentations en explicitant notre démarche. Nous terminerons par une discussion des résultats recueillis.

Chapitre 1 : Etat de l'art

1. Le co-enseignement

La loi Haby de 1975 et la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ont apporté une meilleure inclusion de tous les élèves en classe ordinaire. C'est le développement de l'inclusion scolaire en France comme dans d'autres pays qui a favorisé l'introduction du co-enseignement. (Hallahan, Pullen et Ward, 2013 cités par Tremblay). Mais la simple intervention de deux enseignants auprès d'une classe ne suffit pas à caractériser le co-enseignement. Il est donc nécessaire de préciser dans quel cadre et à quelles conditions l'on peut se référer à la notion de co-enseignement.

1.1. Le co-enseignement: éléments de définition

1.1.1. Définition élémentaire

Cook & Friend (1995) définissent le co-enseignement comme deux professionnels qui délivrent un enseignement à un groupe d'étudiants hétérogène dans un même espace physique. La division d'une classe en deux groupes, en deux lieux séparés ne saurait donc être caractérisé de co-enseignement. Pour qu'il y ait un véritable co-enseignement, elles ajoutent à leur définition la nécessité pour les deux professionnels d'être impliqués activement dans les phases d'enseignement. C'est une collaboration qui selon Tremblay (2015) "peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet". Les moments de co-enseignement auprès d'une classe peuvent ainsi alterner avec des séances sans co-enseignant.

1.1.2. Ce que le co-enseignement n'est pas: co-enseignement et co-intervention, deux pratiques à distinguer

Tant Tremblay (2015) que Cook & Friend (1995) insistent sur la nécessité de distinguer co-enseignement et co-intervention. Pour Tremblay, « [la co-intervention] consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs." Le cas d'un élève ou d'un groupe d'élèves à besoins spécifiques momentanément écartés du groupe pour l'intervention d'un spécialiste, d'un assistant de langues ou d'un second enseignant de la discipline ne constitue donc pas du co-enseignement. La co-intervention, à l'inverse du co-enseignement, ne correspond pas à la mise en place d'une différenciation de l'enseignement, puisqu'elle ne prévoit pas la mise en commun d'objectifs

accessibles à tous les apprenants dans un même espace-temps. C'est pourquoi, selon Tremblay, le co-enseignement répond aux limites de la co-intervention: il "vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement". En ce sens, co-enseignement et différenciation se pensent ensemble, le co-enseignement est un biais de différenciation. Toute différenciation n'est pas nécessairement co-enseignée, mais tout co-enseignement est une forme de différenciation. Co-enseigner, ce n'est donc pas co-intervenir, c'est penser l'enseignement ensemble et se fixer des objectifs communs pour un groupe d'élèves hétérogènes dans une même classe.

1.1.3. Différentes formes de co-enseignement

Les travaux de recherche sur le co-enseignement s'accordent à nommer six formes généralement utilisées: un enseigne/ un observe, un enseigne/un apporte un enseignement de soutien, enseignement parallèle, enseignement en ateliers, enseignement alternatif, enseignement partagé (ou tandem) (Tremblay, 2015) (cf. annexe 1).

Ces six configurations impliquent des rôles plus ou moins prépondérants pour les deux co-enseignants. Dans certains cas, l'un des enseignants est plus en retrait (un enseigne/un observe, un enseigne/un apporte un enseignement de soutien) ou plus au centre de l'enseignement (cf. annexe 2). Selon Cook & Friend (1995), il est possible d'envisager ces derniers types de configurations où l'un des enseignants est plus au centre si les rôles sont régulièrement inversés, afin que les élèves perçoivent la même légitimité des deux enseignants. Ces différentes formes exigent également un degré de planification commune variable.

Par ailleurs, ces six configurations sont à alterner et à adapter selon plusieurs critères:

"Approaches to co-teaching should be selected on the basis of student characteristics and needs, teacher preferences, curricular demands, and pragmatics such as the amount of teaching space available" (Cook & Friend, 1995 p9)

Les besoins des élèves sont donc à prendre en compte pour choisir la configuration du co-enseignement, mais également les exigences des programmes et les détails d'ordre pragmatiques. Il s'agit donc de toujours adapter le co-enseignement à l'environnement dans lequel il est dispensé.

1.2. Des conséquences du co-enseignement : objectifs et avantages

Si le co-enseignement est une pratique de plus en plus répandue, il est essentiel de comprendre pourquoi il se développe.

1.2.1. Co-enseigner: mieux enseigner aux élèves à besoins spécifiques

Le co-enseignement s'est développé en France en même temps qu'est née la politique d'école inclusive. C'est donc pour une meilleure inclusion des élèves à besoin spécifique que le co-enseignement est proposé. Une étude longitudinale menée sur trois ans par Walther-Thomas (1997) en primaire et secondaire dans des classes à co-enseignement a démontré quatre nets bénéfices de cette pratique pour les élèves à besoins spécifiques: une augmentation de la confiance en eux et en leurs capacités à apprendre, de meilleurs résultats scolaires, le développement du savoir-vivre, du savoir-être et de meilleures relations avec les camarades de classe. Sa recherche montre une meilleure réussite pour ces élèves en contexte de co-enseignement que lors des cours où un seul enseignant est présent. Tremblay observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet du co-enseignement (Tremblay, 2012b, 2013; cité par Tremblay, 2015). L'une des raisons de ces effets positifs sur les élèves à besoin spécifique est que le co-enseignement permet de réduire la stigmatisation de ces élèves grâce à un enseignement plus individualisé (Cook & Friend, 1995) permis par la présence des deux enseignants :

« Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). » (Tremblay, 2015)

C'est la diminution du ratio enseignant/élèves qui apporte plus d'opportunités d'interactions individuelles avec les élèves en difficulté. Ces interactions constituent une aide directe pour acquérir des connaissances mais aussi un soutien moral qui conduit à une plus grande motivation.

1.2.2. Co-enseigner : multiplier les contextes d'apprentissage, augmenter les chances de réussite pour tous

Si le co-enseignement peut bénéficier aux élèves à besoins spécifiques, c'est aussi parce qu'il permet de varier les contextes d'apprentissage. Les différentes configurations à exploiter

(cf. 1.1.3) conduisent les enseignants à endosser une multitude de rôles et de rendre chaque moment d'enseignement profitable. Murawski et Dieker (2004) donnent quelques exemples de répartition des rôles dans leur article (cf. annexe 4) et montrent des possibilités d'imbrication des rôles enseignants. Pour optimiser le temps et rendre le contexte d'apprentissage plus fécond, elles proposent par exemple qu'un enseignant vérifie les devoirs à faire pour la séance pendant que l'autre fait l'appel. Cette simple répartition pragmatique a une meilleure efficacité car elle apporte un gain de temps au profit des moments d'apprentissage. De même, elles proposent que l'un des enseignants explique les consignes oralement pendant que l'autre les écrit sur le tableau ou réexplique des concepts complexes. Les élèves ont donc trois opportunités pour comprendre les consignes : une première forme orale, une forme écrite et/ou une reformulation par une nouvelle personne. Or, l'on sait que plus les contextes d'apprentissage sont variés, plus les élèves seront nombreux à comprendre et mémoriser ce que l'on enseigne. Ainsi la recherche tend à montrer que le co-enseignement a un impact positif sur l'ensemble des élèves :

“One way of understanding this part of a co-teaching rationale is to think of co-teaching as an opportunity to increase the instructional options for all students. For example, although co-teaching occurs because students with disabilities need support services in a general education classroom, gifted and talented students may also benefit because more options can be created for individualizing their learning.”(Cook & Friend, 1995 p4)

Cook et Friend citent ici les effets observés sur des élèves à haut potentiel pour qui cette individualisation des pratiques co-enseignantes est aussi avantageuse. Ainsi, bien qu'il naisse d'un besoin d'accompagnement d'élèves en difficulté, le co-enseignement offre une multiplication des contextes d'apprentissage et de meilleures perspectives d'évolution, bénéfiques non seulement aux élèves à besoin spécifiques, mais aussi à tous les élèves d'un groupe.

1.3. Le co-enseignement: une politique éducative, une recommandation ministérielle

Si les pratiques de co-enseignement se développent, c'est aussi parce qu'elles sont de plus en plus encouragées par la législation. Dans les circulaires officielles, le co-enseignement apparaît comme un moyen de multiplier les opportunités d'apprentissage pour tous les élèves:

« Les organisations pédagogiques qui produisent les meilleurs résultats et permettent d'assurer la mise au travail des élèves seront recherchées. Il conviendra de mobiliser à propos les dispositifs pédagogiques les plus appropriés aux objectifs visés : co-observation, co-enseignement, petits groupes hétérogènes, petits groupes homogènes provisoires, etc. » (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014)

Le co-enseignement est ainsi présenté dans les textes officiels comme une organisation pédagogique visant une optimisation des résultats des élèves et une efficacité de leur travail. Ces modalités d'enseignement ont d'ailleurs déjà été mises en place de manière régulière dans le cadre du dispositif "plus de maîtres que de classes" dans les écoles primaires de REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +) et REP (Réseau d'Education Prioritaire), dans le but de gérer l'hétérogénéité inhérente au développement de l'Ecole inclusive. L'objectif du dispositif est "de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie" grâce notamment à une variation et une adaptation des situations pédagogiques (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014). Le co-enseignement qui se développe dans le secondaire est une pratique similaire à ce dispositif du primaire.

Selon S. Thiboud, chargée de mission académique au rectorat de Grenoble et conceptrice du dispositif Apprenance dans la Drôme, le co-enseignement permet "de résoudre à plusieurs une difficulté professionnelle qu'on ne peut résoudre seul" dans la mesure où il place les élèves dans une situation d'apprentissage plus propice à l'expression et à la remédiation de leurs difficultés. La présence de deux enseignants, selon elle permet d'aider les élèves à décrypter les codes scolaires, et de renforcer les sentiments métacognitifs (cf.3.4).

Tant les travaux de recherches que les circulaires éducatives incitent donc à développer la pratique du co-enseignement dans le contexte inclusif de l'école, dans le but de mieux gérer l'hétérogénéité. Si l'on veut rendre ce dispositif efficace, il convient alors de s'interroger sur les notions d'inclusion et d'hétérogénéité.

2. Inclusion et hétérogénéité

2.1. Hétérogénéité et inclusion : éléments de définition

Les notions d'hétérogénéité et d'inclusion sont étroitement liées. Tra Bi Semi définit une classe hétérogène comme une classe 'où tous les élèves – bons et moins bons – sont ensembles'. Une classe hétérogène inclut donc des élèves de tous niveaux. D'après Duru-Bellat et Mingat (1997, cités par Dupriez et Draelants, 2004), la question de la gestion de l'hétérogénéité a émergé dans les années 1970 en France en raison de deux facteurs: "les vagues de massification scolaire" qui ont conduit à une multiplication des effectifs dans le secondaire, et l'apparition du collège unique. C'est donc l'évolution de l'école qui a conduit à une plus grande hétérogénéité des classes et qui invite à observer la notion d'inclusion. Le terme « inclusion » n'apparaît d'ailleurs qu'à partir de 2005 pour remplacer progressivement le terme « intégration » (Thomazet, 2006). Cette évolution dénote une différence de conception de la gestion de l'hétérogénéité qui va de pair avec la naissance de l'école dite inclusive.

2.2. L'École inclusive : de l'intégration à l'inclusion, vers une perception positive de l'hétérogénéité

Depuis la loi Haby du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, "tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.". L'école doit alors "favoriser l'égalité des chances" par le biais de "dispositions appropriées [qui] rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire." (Loi n°75-620). En 1975, l'école se veut donc déjà inclusive puisqu'elle s'adresse à tous les enfants. Elle se veut également égalitaire, sa mission étant d'offrir les mêmes chances à tous. Dès 1975, l'hétérogénéité à l'école est admise comme un fait à gérer par l'école et ses différents acteurs. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances permet une avancée d'autant plus conséquente que l'école prévoit alors d'inclure les élèves en situation de handicap. A partir de 2005, "le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Cette loi constitue un tournant en termes d'éducation car c'est alors à l'école de "s'assurer que l'environnement est adapté" à la scolarité de l'élève, quels que soient ses besoins particuliers (circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016) et non à l'élève de s'adapter à son environnement. Cette loi fait écho à la Charte européenne de Luxembourg sur l'intégration scolaire des

handicapés adoptée dès 1996 qui affirme que « L'école pour tous et pour chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques ». C'est cette évolution qui conduit à parler d'école « inclusive » plutôt que d'intégration des élèves. Ce changement de termes fait évoluer la façon dont est pensée l'articulation entre l'école et l'hétérogénéité. Quand on pensait « intégration », c'était aux élèves de sortir de l'école pour une éducation spécialisée. Avec la notion d'école inclusive, c'est l'école qui doit mettre en place des dispositifs en son sein pour que tous les élèves puissent y rester. (Thomazet, 2006) :

« Après une période ségrégative, puis une période intégrative, progressivement, s'est développée sous le terme d'inclusion une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs... des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire »

C'est donc parce que l'école se veut inclusive que les niveaux et les besoins des élèves sont hétérogènes voire très hétérogènes au sein des classes, mais c'est aussi parce qu'elle est inclusive qu'elle se doit de gérer l'hétérogénéité. Dans cette perspective, suite à l'adoption de la loi de 2005, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classes ordinaires a nettement augmenté, et différents dispositifs ont alors été mis en place afin d'optimiser cette inclusion.

La place donnée à l'inclusion progresse encore avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, puisqu'elle rappelle non seulement la nécessité de permettre à tous élèves de recevoir un enseignement adapté, mais elle présente également l'hétérogénéité de l'école inclusive comme un bénéfice pédagogique qui doit conduire les élèves à avoir un regard positif sur la différence (loi n°2013-595).

Si c'est à l'école de penser positivement l'hétérogénéité, il s'agit alors de savoir comment la gérer.

2.3. Différencier pour gérer l'hétérogénéité

2.3.1. Différenciation pédagogique: éléments de définition

En effet, si l'hétérogénéité est inhérente à la nature-même de l'école, il s'agit alors de mettre en place des solutions pour que celle-ci reste inclusive et que chaque élève puisse progresser. Pour cette raison, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation présente comme l'une des dix-neuf compétences de l'enseignant la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves. La maîtrise de la différenciation pédagogique fait ainsi partie des compétences de l'enseignant, parce qu'elle est nécessaire pour le progrès de tous les élèves, et que tous ne peuvent avoir le même niveau de développement et les mêmes acquis au préalable (Tra Bi Semi, 2012).

Perrenoud (1997) définit la différenciation comme le fait de rompre avec une pédagogie frontale qui propose les mêmes exercices pour tous. Selon lui, l'enseignant doit varier les ressources en classe afin de trouver une organisation de travail qui mette tous les élèves dans leur zone de développement proximale, c'est-à-dire dans une situation de travail féconde. Perraudeau (1997 ; cité par Jobin & Gauthier, 2008) aborde la différenciation pédagogique de la même manière en soulignant la nécessité de diversifier les modes d'apprentissage pour des groupes hétérogènes, tout en visant un objectif commun. La différenciation peut être mise en place dans plusieurs domaines : les dispositifs, les contenus, les supports, les tâches, les aides, les guidages, les méthodes, les évaluations et la remédiation (Puren, 2000a).

2.3.2. Co-enseignement : un biais efficace de la différenciation

Le co-enseignement permet de proposer une meilleure individualisation de l'enseignement (cf.1.2.2). En ce sens, c'est un biais de différenciation puisqu'il permet une plus grande variation des modalités d'enseignement et augmente ainsi les chances de réussite pour tous. La définition-même du co-enseignement le fait entrer dans un dispositif de différenciation, dans la mesure où co-enseigner, c'est gérer un groupe hétérogène. Si le dispositif est un biais de différenciation, les tâches, les aides, les guidages ou les évaluations proposés en classe pendant les moments de co-enseignement sont autant de domaines qu'il est possible de différencier au sein même du dispositif. Dans le cadre d'une recherche-action, Tremblay (2015) a effectivement montré que le co-enseignement favorise l'émergence de la différenciation en contexte inclusif. Les six formes telles qu'il les présente permettent d'approcher la différenciation pédagogique de différentes manières (cf. Annexe 1 & 2). Le co-

enseignant qui observe peut repérer les points forts et difficultés des apprenants pour en prendre note puis les prendre en compte pour faire des choix de configuration pertinents pour les séances suivantes. Le co-enseignant de soutien peut répondre de façon individuelle aux élèves en difficulté, permettant ainsi une meilleure fluidité du cours et une réduction de la stigmatisation de ces élèves. La différenciation porte dans ce cas sur l'étayage au moment de la réalisation d'une tâche, d'un exercice. Les différents repérages effectués par le biais de ces deux dernières configurations permettent alors d'aboutir à des configurations du type co-enseignement parallèle ou co-enseignement en ateliers avec des groupes différenciés.

Nous avons vu la façon dont la naissance de l'école inclusive a changé les modalités de scolarisation des élèves et invite à adopter un regard positif sur l'hétérogénéité qu'elle se doit de gérer. Le co-enseignement est alors apparu comme l'un des moyens mis en place pour proposer une véritable gestion de l'hétérogénéité. Nous nous demandons alors comment ces principes d'adaptation de l'école peuvent s'appliquer à un domaine particulier de la didactique, à savoir l'enseignement de la lecture en classe d'anglais.

3. (Co-)enseigner la lecture en anglais: compréhension de l'écrit et stratégies d'apprentissages

Selon les différents travaux de recherche, la lecture est l'un des domaines sur lesquels le co-enseignement a un impact positif. Nous définissons dans cette partie ce qu'implique d'enseigner la lecture en classe de langue.

3.1. Lecture et compréhension de l'écrit en langue étrangère : éléments de définition

« La lecture est conçue comme activité de traitement de l'information, et la compréhension comme un processus visant à élaborer un modèle mental occurrent au modèle conçu par l'auteur. » (Babot, Helman & Pastor, 2007)

La lecture est ici définie comme une activité qui implique des capacités de compréhension puisqu'elle demande de traiter des informations. Il s'agit d'un processus cognitif. Selon Alyousef (2005), la lecture est un jeu de devinette dans lequel le lecteur doit reconstruire le message qui a été encodé par l'auteur. En langue étrangère comme en langue maternelle, l'activité de lecture nécessite donc des capacités spécifiques permettant de déduire du sens et

d'interpréter le code écrit. Si l'on considère la difficulté supplémentaire de la lecture en LE (Langue Etrangère), il faut alors penser que la compréhension d'un texte demande « des efforts psychocognitifs et affectifs supplémentaires » au lecteur qui doit chercher son rôle et sa place. (Babot, Helman & Pastor, 2007). La lecture apparaît ainsi comme une tâche à accomplir par le lecteur. Or, pour accomplir une tâche, il est nécessaire de mobiliser des stratégies adaptées (CECRL, 2001). Le Cadre Européen précise que la tâche de lecture implique des objectifs de lecture : tous les textes ne sont pas lus pour une même raison. Ainsi, le CECRL propose une échelle de niveaux de compréhension écrite adaptée à chaque objectif de lecture :

-Lire pour s'orienter

-Lire pour s'informer et discuter

-Lire comme activité de loisir (ajouté au CECR en 2017)

Dans ce document de référence, sept niveaux sont décrits pour chaque type de lecture (de pré-A1 à C2). Si l'on veut donc enseigner la lecture en LE, c'est-à-dire aider les élèves à développer leur niveau de compréhension écrite, et à évoluer sur l'échelle de compétences, il est donc nécessaire de s'interroger sur ce que l'on peut enseigner pour les rendre autonomes dans cette pratique, pour qu'ils puissent trouver leur place de lecteur face au texte et développer des stratégies de compréhension adaptées.

3.2. Choisir un support écrit

Le choix du texte est le premier choix pédagogique à réaliser dans les phases d'enseignement de la compréhension écrite. Selon Alyousef (2005), il en va de la responsabilité de l'enseignant de susciter la motivation des élèves quant à la lecture en choisissant un support approprié.

Courtillon (2003) insiste sur la nécessité d'un choix méticuleux de texte pour la classe de LE :

« Faire en sorte que le texte ne soit pas un “texte prétexte” mais un texte véritable, sinon authentique, vraisemblable, sinon vrai, intéressant par son contenu [...] est une nécessité. L'étudiant doit pouvoir y trouver non seulement des modèles linguistiques, mais aussi des modèles de communication, porteurs de sens culturels. »

Tant pour motiver les élèves que pour les faire progresser, un texte, didactisé ou non, doit toujours garder une part d'authenticité. Le texte doit être envisagé dans son contexte social,

culturel et linguistique. De même, le niveau du texte proposé, s'il doit faire progresser le niveau de compréhension de l'écrit, doit être nettement supérieur au niveau de production des élèves (Courtyllon, 2003). C'est alors la confrontation au texte qui est à guider pour enseigner la lecture.

3.3. Guider la compréhension : développer des stratégies de compréhension

Pour accomplir une tâche de lecture, plusieurs barrières telles que le vocabulaire ou le manque de connaissances préalables sont à lever (Gabb, 2002 ; cité par Alyousef, 2005). Pour lever ces barrières et enseigner à comprendre, l'enseignant doit mettre des moyens à disposition des élèves pour déduire du sens en repérant des indices et en créant des liens (Courtyllon, 2003), c'est-à-dire, proposer des stratégies de compréhension adaptées et transférables. Une stratégie de compréhension se définit par « un agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, 2001 p.15). Si l'on veut que les élèves acquièrent de réelles stratégies, il s'agit alors pour l'enseignant d'indiquer les différentes opérations qu'il est possible de réaliser pour accomplir la tâche de lecture. Plusieurs stratégies existent pour lire et déduire le sens d'un texte écrit. Le CECRL (2017) propose une échelle de ces stratégies et les classifie en 3 types :

- « - *l'exploitation des illustrations, des modèles de présentation, des titres, sous-titres, de mise en page, etc.*
- *la capacité à déduire du sens du co-texte et du contexte langagier ;*
- *l'exploitation d'indices langagiers : allant des nombres et des noms propres, en passant par les préfixes, les suffixes, les racines des mots, les connecteurs temporels et logiques, à l'utilisation experte d'une variété de stratégies. »*

Parce que ces stratégies sont générales, transférables à tout type de texte, elles doivent être proposées aux élèves pour les rendre de plus en plus autonomes dans l'accomplissement de la tâche. Il s'agira d'apprendre aux élèves à anticiper le contenu des textes, à observer le paratexte, à repérer des détails signifiants et éclairants. La phase qui précède la lecture est notamment un moment clé pendant lequel l'enseignant doit aider les élèves à repérer les éléments qu'ils connaissent déjà, à activer leurs connaissances sur le sujet présenté dans le

texte en observant les titres, sous-titres, les photographies ou encore la structure du texte. Ces stratégies sont qualifiées par Alyousef (2005) de « stratégies de pré-lecture ».

Le rôle de l'enseignant lors des phases de compréhension écrite d'une séquence pédagogique est donc de guider l'élève en lui fournissant ces stratégies transférables. Toutefois, le but, si l'on veut enseigner la lecture, est de rendre l'élève autonome dans cette pratique et donc de l'aider à percevoir la transférabilité de ces stratégies.

3.4. Du guidage vers l'autonomie : verbaliser pour automatiser

Selon Giordan (1998 : cité par Carré, 2000), la difficulté de « l'apprendre » réside dans le passage « d'un fonctionnement automatique mais local, adapté aux quelques situations que l'apprenant a l'habitude de traiter, à une mobilisation plus large de procédures de pensée intégrées dans des stratégies gérées consciemment. » (p.9). L'objectif pour un enseignement efficace est donc de rendre les stratégies de compréhension conscientes pour les élèves, si l'on souhaite qu'ils les réutilisent de façon autonome. Un guidage qui ne propose qu'une suite de stratégies ne saurait donc suffire. Pour rendre ces stratégies conscientes, l'élève doit avoir une réflexion sur la manière dont il peut résoudre les problèmes posés en situation de compréhension écrite. Bosson, Hessels & Hessels-Schlatter (2009) affirment que l'entraînement des stratégies est plus efficace s'il s'accompagne par une réflexion métacognitive qui aide les élèves à prendre conscience des stratégies qu'eux-mêmes emploient et de leurs effets, qu'elles conduisent à un échec ou à une réussite. En d'autres termes, si l'on donne l'opportunité aux élèves d'observer leur propre démarche, et d'observer ce qui fonctionne ou non pour eux, ils pourront prendre conscience des stratégies efficaces et les réutiliser dans un autre contexte. La verbalisation de la pensée et de la démarche permettent cette métaréflexion (Büchel, 2007 ; cité par Bosson, Hessel & Hessels-Schlatter, 2009). Elle consiste pour les élèves à expliciter ce qu'ils sont en train de faire ou ce qu'ils s'approprient à faire. La verbalisation, c'est-à-dire la mise en mots de la démarche utilisée, a ainsi pour but de faire évoluer les stratégies de l'élève. Cette idée rejoint les recommandations de Joly et Thiboud, créateurs du dispositif Apprenance qui vise à rendre les pratiques enseignantes plus efficaces. Selon eux, il faut, pour gérer l'hétérogénéité et permettre à tous les élèves de progresser, rendre l'enseignement plus explicite, c'est-à-dire plus réflexif grâce à un guidage méta-analytique. Dans le cadre de ce dispositif, la verbalisation peut porter sur le domaine cognitif, comportemental ou affectif. Elle peut avoir lieu à trois moments distincts (Joly, Thiboud) :

-la verbalisation pro-active : elle a lieu avant la réalisation de la tâche. Les questions invitent les élèves à verbaliser les stratégies qu'ils vont pouvoir mobiliser pour le type de tâche proposée. Cette phase doit permettre aux élèves d'endosser le costume d'élève.

-la verbalisation active : elle a lieu au moment de la réalisation de la tâche. L'on invite les élèves à expliciter ce qu'ils sont en train de faire, à questionner l'intérêt de ce qu'ils sont en train de faire pour les prochaines tâches similaires.

-la verbalisation post-active : cette dernière est réalisée après la tâche. Elle incite les élèves à avoir une métaréflexion sur ce qu'ils ont accompli.

Ces phases permettent progressivement à l'élève de prendre conscience des stratégies qui fonctionnent ou qui sont inefficaces et doivent donc être suivies de moments de remédiation. L'enseignant, dans son guidage, s'assure alors de proposer de nouvelles stratégies plus adaptées que l'élève pourra s'approprier. (Bosson, Hessels & Hessels-Schlatter, 2009)

Selon Thiboud, le co-enseignement est un moyen de rendre possible cette métaréflexion. Selon elle, la présence de deux enseignants dans une classe doit favoriser l'apparition d'espace de médiation entre l'élève et la tâche. Ces moments servent alors à inviter à l'explicitation, à la verbalisation des stratégies employées lors des différentes phases présentées ci-dessus. En ce sens, le co-enseignement doit devenir moins explicatif mais plus explicite en favorisant ces moments de verbalisation par les élèves. Le co-enseignement permettra alors d'autonomiser les élèves face à la lecture en les aidant à acquérir des stratégies de compréhension transférables via la verbalisation.

Chapitre 2 : Formulation de la problématique

Les différents travaux de recherche portant sur le co-enseignement entre un enseignant de la discipline et un enseignant spécialisé tendent à montrer que cette pratique a un impact positif sur tous les élèves. Elle remplirait alors son rôle puisqu'elle a émergé après la création de l'école inclusive avec pour but de gérer plus efficacement l'hétérogénéité des classes du primaire ou du secondaire en multipliant les contextes d'apprentissage.

D'une part, peu de travaux se sont intéressés au co-enseignement avec deux enseignants d'une même discipline, de même statut. Cette pratique étant pourtant de plus en plus répandue tant dans le primaire que dans le secondaire, il est de mise de se demander si son efficacité est la même auprès d'élèves de collège.

D'autre part, l'un des effets notés est une meilleure performance en lecture. Il est alors intéressant d'observer les effets de cette pratique sur les phases d'accompagnement à la compréhension écrite visant l'apprentissage de la lecture. Le co-enseignement est censé favoriser des espaces de médiation qui, par le biais de la verbalisation, conduisent les élèves vers l'autonomie. Si les élèves reçoivent plus d'étayage lors des séances de co-enseignement, nous pouvons nous demander la façon dont cette pratique peut effectivement les mener vers plus d'autonomie.

Nous nous posons alors la question suivante : quel est l'impact du co-enseignement sur les performances de lecture en anglais des élèves du secondaire ?

Il semble d'abord pertinent de s'intéresser à l'une des formes de co-enseignement les plus observées dans le secondaire, qui demande moins de temps de planification commun, à savoir un enseignant au rôle principal, un co-enseignant au rôle de soutien. Nous étudions ensuite une forme de co-enseignement pensée pour différencier en formant des groupes, à savoir le co-enseignement par atelier, afin d'en observer les effets dans le contexte d'une classe hétérogène de 6ème.

Ainsi, au regard de nos lectures et pour mener nos expérimentations, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- 1) La présence d'un second enseignant actif en soutien individuel durant la phase d'accompagnement à la compréhension écrite a un impact positif sur l'automatisation des stratégies.
- 2) Le concept de co-enseignement par atelier est une forme efficiente de co-enseignement dans la phase d'accompagnement à la compréhension écrite pour *tous* les élèves.

Chapitre 3 : Méthode

1. Participants

Nous menons deux expérimentations en début de second trimestre en cours d'anglais LV1 auprès d'une classe de 6^{ème} au collège Gérard Philipe, établissement REP (réseau d'éducation prioritaire) à Fontaine. Les élèves se situent donc en fin de cycle 3 et suivent 4 heures de cours d'anglais par semaine dont 1 heure est toujours en co-enseignement avec 2 enseignantes d'anglais. Le co-enseignement est automatiquement mis en place chaque année depuis 2015 dans cet établissement, et toutes les classes de 6^{ème} reçoivent une heure de co-enseignement par semaine en LV1. La classe est constituée de 20 élèves. 12 élèves suivent également des cours d'italien LV2. Lors de la première expérimentation, 17 élèves étaient présents, 19 lors de la seconde. 16 élèves ont pu participer aux deux expérimentations. Au moment de la première expérimentation et à ce stade de l'année scolaire, la classe a travaillé principalement sur la compréhension orale en anglais et a fait en classe une compréhension écrite guidée, sans phase de verbalisation proposée. De manière générale, les élèves montrent une attention globale variable, selon les heures de cours et les sujets proposés. Le climat de classe est également changeant. De lourds conflits ont régulièrement perturbé la classe et ont parfois posé des problèmes de respect entre élèves. Un petit groupe d'élèves joue un rôle moteur dans la classe, notamment 3 élèves qui montrent un bon niveau en compréhension générale de l'anglais (A2/A2+). A l'inverse, 3 élèves (A, B et C) sont en grande difficultés en production et en compréhension de l'anglais et manifestent un manque de confiance en leurs capacités. Un de ces élèves a régulièrement montré des signes de blocage en situation d'évaluation (élève A). De manière générale, les élèves ont eu tendance à faire part de commentaires défaitistes lorsqu'ils étaient face à des textes écrits en anglais et se démotivent rapidement lorsqu'ils sont mis en situation de lecture.

2. Matériel

Afin de maintenir une constante au fil des expérimentations et de pouvoir observer de potentielles évolutions du niveau des élèves, nous avons choisi de concentrer les expérimentations sur une même activité langagière, à savoir la compréhension écrite. Les élèves étant en classe de 6^{ème} et fin de cycle 3, il est plus probable qu'ils aient à ce stade peu travaillé sur les stratégies de compréhension en langue étrangère. Par ailleurs, la

compréhension écrite étant un point de difficulté pour les élèves de cette classe et anticipée avec de l'appréhension pour une partie des élèves, il a semblé intéressant de la retenir comme point focal pour les expérimentations de co-enseignement, moment privilégié de différenciation.

Nous avons donc réalisé deux expérimentations portant sur deux compréhensions écrites distinctes, l'une de type formative, la seconde de type évaluative. Afin de minimiser les variables parasites et de décontextualiser les expérimentations, nous avons choisi de proposer deux compréhensions écrites indépendantes de la séquence en cours, et indépendantes l'une de l'autre. Les deux textes ont été retenus pour leur thème à portée universelle. Ils traitent de sujets personnels, accessibles à tous, à savoir l'amitié et les goûts musicaux. Les deux thèmes ont également été retenus pour l'intérêt que leur portent généralement les adolescents. Dans les deux cas, les textes ont été adaptés de sites internet, de supports interactifs (blog et forum) qui sont potentiellement connus des élèves. L'objectif de lecture de ces deux textes correspond donc selon le CECRL à « lire pour s'informer et discuter ».

Le premier texte (cf. Annexe 4) a été adapté d'un article de blog rédigé par une adolescente anglophone qui parle d'amitié et raconte des anecdotes sur ses relations amicales et amoureuses. La proximité en âge des élèves a pour but de créer un lien affectif entre les lecteurs et l'auteure du texte et donc de favoriser la motivation. Le texte adapté est de niveau A2+/B1, soit au-dessus du niveau de production de la classe situé entre pré-A1 et A2.

Le texte de la seconde compréhension écrite (cf. Annexe 5), évaluée, a été adapté d'un forum en ligne. Il laisse apparaître deux commentaires de deux internautes différents, le premier plus long et argumenté, le second très court, sans argumentation. Les deux répondent à la question '*What is your favourite song and why?*'. Deux versions du texte ont été distribuées selon le niveau de compréhension des élèves, l'un assez long, argumenté, avec des phrases complexes (niveau B1/B1+), le second plus court, avec une argumentation plus explicite, des structures simplifiées et plus de mots transparents (A2/A2+).

Les textes ont été distribués en format papier. Sur les deux documents, la trace du paratexte a été laissée, à savoir les images et rubriques qui entourent initialement les textes ainsi que la barre d'adresse qui indique qu'il s'agit d'un site internet. Le but est là de permettre aux élèves d'anticiper certains éléments de la forme ou du contenu en s'aidant de ces éléments de paratexte. Dans les deux cas, le niveau du texte proposé est supérieur au

niveau de production des élèves afin de permettre une vraie progression. Par ailleurs, nous avons choisi deux textes écrits à la première personne du singulier, et deux supports du même type, personnels et interactifs, afin de retrouver des mécanismes similaires dans les deux (expression des sentiments, avis personnel) et donc de permettre la réutilisation d'un maximum de stratégies de compréhension du premier au second texte.

Lors de la première expérimentation, les étapes de guidage proposées par les enseignantes ont été projetées et présentées en français, afin que les consignes ne soient pas un parasite dans les expérimentations, et que nous testions bien l'apport du co-enseignement et non la compréhension des consignes.

Dans le cadre de la première expérimentation, deux questionnaires similaires ont également été utilisés et distribués aux élèves. Les questions qui y figurent ont été tirées de questionnaires du dispositif Apprenance, sélectionnées dans les questions qui correspondent aux phases pro-actives et post-actives à la réalisation de l'activité. Voici les questions y figurant:

Questionnaire n°1 :

-Tu vas lire un texte en anglais. Comment vas-tu t'y prendre pour le comprendre ?

-Qu'est-ce qui peut t'aider à le comprendre ?'

Ces deux questions sont reprises dans le questionnaire de la phase post-active.

Questionnaire n°2 :

-La prochaine fois que tu liras un texte, comment t'y prendras-tu pour le comprendre ? Qu'est-ce qui pourra t'aider à le comprendre ?

L'objectif de ces questionnaires est de permettre une comparaison des stratégies employées consciemment par les élèves avant et après l'activité de compréhension et les phases de verbalisation. Cette comparaison nous permettra de mesurer l'efficacité du co-enseignement pendant la séance observée. Ces questionnaires font également partie de phases de verbalisation visant à aider les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent ou qu'ils peuvent utiliser en lecture en anglais.

Pour guider la première compréhension écrite, 7 étapes majeures de guidage ont été prévues. Chaque étape a pour but de développer une stratégie de compréhension transférable ciblée. Nous présentons ici les consignes qui ont été utilisées et les stratégies qui leur correspondent :

Etape	Consigne donnée / piste de guidage	Stratégie transférable correspondante
1	Observe le paratexte. D'où vient le texte que tu vas lire ?	Utiliser le paratexte pour comprendre la raison d'être d'un texte et pour anticiper des éléments du contenu (thèmes, champs lexicaux, structure) et formuler des hypothèses.
2	D'après ce que tu as vu dans le paratexte, de quoi l'article va-t-il parler ? Imagine le contenu du texte	
3	Lis le texte. Avais-tu deviné le contenu ? Qu'est-ce qui est identique ? Différent ?	Valider ou invalider ses hypothèses, confronter ses attentes avec le texte.
4	a. Relis le texte et souligne les mots transparents. Avec une autre couleur, souligne les mots que tu comprends.	Repérer et utiliser les mots que l'on (re)connaît pour déduire le sens.
	b. D'après les mots que tu as soulignés, que comprends-tu de l'article ?	
	c. Déduis le sens du texte à l'aide de ces mots.	
5	Encadre les 2 noms propres que l'on trouve dans le texte. A quoi correspondent-ils ? Cherchez 1 information qui correspond à chaque nom propre.	Repérer les noms propres pour trouver les personnages (ou les lieux) d'un texte et des informations qui leur sont liées
6	a. Relève tous les mots liés aux sentiments et classe les en 2 colonnes : sentiments positifs / sentiments négatifs	-Repérer des champs lexicaux. Classifier les informations par oppositions / repérer l'expression de sentiments positifs ou négatifs. -Repérer des mots clefs / Eliminer les éléments non significatifs
	b. Dans le texte, trouve : -un mot clef qui correspond aux sentiments positifs -un mot clef qui correspond aux sentiments négatifs	
7	a. Regarde la forme du texte. Comment est-il organisé ?	-Observer la structure du texte et faire du lien avec le sens.
	b. Groupe 1 : entourez les pronoms personnels dans le paragraphe 2. A qui se réfèrent-ils ? Groupe 2 : entourez les pronoms personnels dans le paragraphe 3. A qui se réfèrent-ils ?	-Repérer la nature grammaticale des mots pour deviner le sens -Repérer les pronoms personnels
	c. Groupe 1 : Donnez un titre au second paragraphe	pour connaître le sujet grammatical et/ou thématique

	Groupe 2 : Donnez un titre au 3 ^{ème} paragraphe Les plus rapides : donnez aussi un titre au premier paragraphe	
--	---	--

Tableau n°1 - Etapes de guidage et stratégies transférables correspondantes

Pendant la première expérimentation, une grille d'observation a été distribuée à chaque co-enseignante. Le tableau est composé ainsi :

Elève	Etayage co-enseignant / Etape du guidage						
	1	2	3	4	5	6	7
Elève A							
Elève B							
Elève C							
...							

Tableau n°2 : Grille d'observation des co-enseignantes : étape de l'étayage et verbalisation active :

Dans le tableau ci-dessus, les chiffres correspondent au numéro de l'étape de guidage que les élèves sont en train de travailler. Chaque étape de guidage correspond à une stratégie différente. L'objectif du tableau est de garder une trace de l'étayage fait par les co-enseignantes afin d'établir une potentielle corrélation entre l'étayage des co-enseignantes et l'acquisition de la stratégie correspondante.

Dans la seconde expérimentation, nous avons défini une liste de détails d'informations présents dans les deux textes en les classant des plus simples à percevoir aux plus complexes. Pour définir cette échelle, nous avons observé les détails les plus répétés et les informations données à l'aide de mots transparents pour les détails les plus simples, et les détails moins répétés, plus implicites, présentés dans des phrases plus complexes pour les plus difficiles. Voici la correspondance des degrés de difficulté de compréhension des détails :

Simple : information répétée, mots transparents

Moyennement simple : information non nécessairement répétée, quelques mots transparents

Assez complexe : information non répétée, peu de mots transparents

Complexe : information non répétée voire implicite, phrases complexes

Pour chaque degré de difficulté, nous avons comptabilisé le nombre de détails qu'il est possible de comprendre :

	Détails compris			
	Simple	Moyennement simple	Assez complexe	Complexe
B1/B1+	3	4	3	6
A2+/B1	3	4	4	4

Tableau n°3

Dans le texte B1/B1+, 16 détails peuvent donc être extraits, 15 dans le texte A2+/B1

3. Procédure

Les deux expérimentations sont menées sur deux séances de 55 minutes en co-enseignement, à une semaine d'intervalle. Entre chaque séance, les élèves poursuivent la séquence indépendamment des expérimentations menées, sans co-enseignement.

La première hypothèse est testée lors de la première séance. Les élèves répondent au questionnaire n°1 en début de séance. Pour la séance, un co-enseignement de type « l'un enseigne / l'autre apporte un soutien » est mis en place. Il s'agit lors de cette première expérimentation de tester une forme de co-enseignement fréquemment adoptée par les co-enseignants, forme qui demande peu de co-planification. Une enseignante introduit l'activité et donne les consignes de guidage en français, à l'oral, avec les mêmes consignes sur diapositives. Lors des phases de consigne, l'enseignante au rôle de soutien veille à ce que les élèves écoutent. Les étapes sont données une par une, les élèves travaillent toujours avec les mêmes modalités, à savoir individuellement, afin de ne pas mesurer les différences d'efficacité entre modalités, mais celle du co-enseignement. La correction est faite collectivement après chaque étape. Pendant la réalisation de chaque étape par les élèves, les deux enseignantes jouent un rôle de soutien aux élèves, reformulent les consignes lorsque cela est nécessaire et encouragent les élèves à verbaliser la démarche adoptée par le biais de questions de type « entretien en tâche » (phase active) du dispositif Apprenance. Ces questions visent à encourager les apprenants à verbaliser et expliciter leurs actions pour mieux les comprendre et mieux les automatiser. Les questions posées sont les suivantes :

-A ton avis, pourquoi t'avons-nous demandé de faire cette activité ?

-A quoi cela te sert maintenant ?

-A quoi cela va te servir lors des prochaines compréhensions écrites ?'

Chaque fois qu'une enseignante effectue cet entretien en tâche, elle le reporte dans le tableau n°2 sous l'étape correspondante. A la fin de la séance, le questionnaire n°2 est donné.

Une comparaison est alors effectuée entre le questionnaire n°1 et n°2 pour chaque élève. Chaque nouvelle stratégie verbalisée à l'écrit est comptabilisée. Notons que si 7 grandes étapes étaient prévues, seulement 5 ont pu être abordées pendant la séance.

La seconde hypothèse est testée lors de la seconde séance. La forme de co-enseignement par atelier est retenue. Le but est là d'observer une forme de co-enseignement qui permet une différenciation des contenus, des supports et des processus d'apprentissage. A partir des questionnaires remplis en fin de séance 1 et des observations faites par les co-enseignantes, la classe est divisée en deux groupes selon les niveaux en stratégies de compréhension. Les deux groupes sont installés en deux U dos-à-dos. Le jour de l'expérimentation, 8 élèves sont présents dans le groupe d'élèves plus avancés (G1) et 11 dans le second groupe (G2). Dans un premier temps, le G1 élabore collectivement une fiche-outil des stratégies de compréhension, à l'aide du guidage de la première co-enseignante. Le rôle de la co-enseignante est de faire ré-émerger les stratégies déjà verbalisées lors de la séance précédente. Les stratégies sont récapitulées au tableau. Voici les éléments qui ont constitué la fiche-outil à la fin du travail avec le G1 :

COMPREHENSION ECRITE :

ON NE LIT PAS LE TEXTE DE SUITE !

- 1) *Regarder le paratexte (le paratexte, c'est ce qu'il y a autour du texte : le titre, auteur, notes, sources : roman ? internet ? etc.). On essaye de deviner de quoi le texte parle*
- 2) *On lit le texte : on regarde si on avait raison*
- 3) *On relit le texte : on souligne les mots qu'on connaît, les mots transparents et les noms propres. Avec ces mots, on essaye de déduire le sens : on peut refaire des phrases et deviner le sens des autres mots.*
- 4) *On essaye de trouver des mots en lien avec le paratexte, on cherche des mots clefs.*

Dans l'autre atelier, avec le G2, la seconde co-enseignante guide des jeux de lexique, indépendants de la compréhension écrite. Dans un second temps, les élèves changent d'atelier. Les consignes sont les mêmes pour les deux groupes : découvrir et lire un nouveau texte en anglais, restituer en français un maximum de détails compris. Après avoir annoncé les consignes, le G1 relit et explicite sa fiche-outil au G2. Le G2 a droit de s'aider des stratégies notées au tableau, le G1 n'y a pas accès. Le G1 est évalué sur le texte de niveau B1/B1+ alors

que le G2 est évalué sur le texte de niveau A2/A2+. Le texte et le paragraphe en français sont finalement ramassés par les enseignantes, puis les détails compris sont observés, comptabilisés et classés à l'aide du tableau n°3. Nous calculons ensuite la moyenne en pourcentage de chaque groupe et nous les comparons.

4. Analyse des résultats

Après comparaison des questionnaires, nous avons compté le nombre d'élèves qui a acquis des stratégies en plus, puis nous avons regroupé les élèves par nombre de stratégies en plus. Voici un schéma récapitulatif des résultats obtenus :

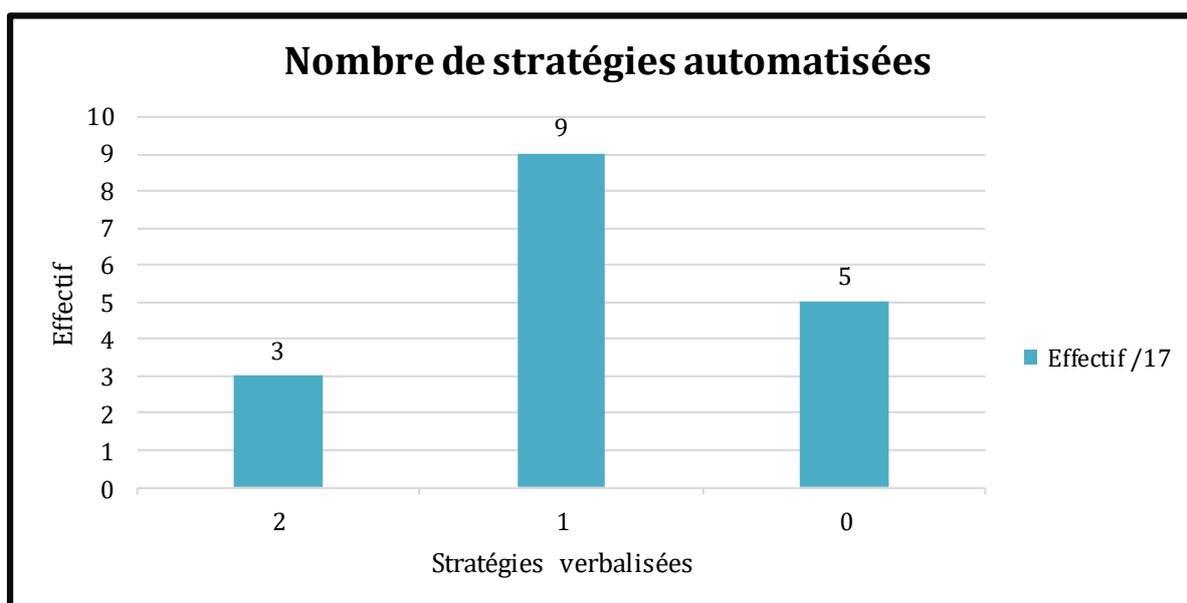


Schéma n°1

Sur 17 élèves, la majorité (9) a su verbaliser 1 stratégie en plus à la fin de la première séance. 3 ont su verbaliser 2 stratégies supplémentaires. Au total, 12 élèves sur 17 ont donc appris de nouvelles stratégies de compréhensions. 5 élèves n'ont pas mentionné de nouvelles stratégies de compréhension dans le second questionnaire après la séance de co-enseignement.

En tout, au cours de la séance, les co-enseignantes ont pu avoir 9 entretiens en tâche avec 7 élèves différents (certains élèves ont bénéficié de deux entretiens en tâche à différents moments du guidage). Sur les 7 élèves, 6 élèves ont acquis au moins une stratégie en plus. Les stratégies automatisées correspondent dans 4 cas à la stratégie verbalisée pendant l'entretien en tâche par l'une ou l'autre des co-enseignantes. Dans les 5 autres cas, la stratégie verbalisée dans le questionnaire n°2 n'a pas été verbalisée en entretien en tâche.

Il est intéressant de noter que 3 des élèves qui ont acquis au moins 1 stratégie mentionnent dans le questionnaire n°1 des stratégies de recours à une aide extérieure et aucune stratégie de compréhension autonome. En effet, ces élèves expliquent que, pour s'aider à comprendre un texte, ils demandent de l'aide à quelqu'un ou s'aident de *Google Traduction* ou *Wordreference*. La mention de ces outils n'apparaît plus dans leur second questionnaire. Nous présentons ci-dessous un exemple d'évolution des réponses aux questionnaires 1 et 2 d'une élève. Par souci d'authenticité, les erreurs d'orthographe et de grammaire sont volontairement conservées. Voici la réponse de l'élève au questionnaire 1 :

-Tu vas lire un texte en anglais. Comment vas-tu t'y prendre pour le comprendre ?

-Je demande a la prof ou google traduction ou si il y a des mots écrits dans mon cahier ca peut m'aider.

-Qu'est-ce qui peut t'aider à le comprendre ?

-Le dictionnaire peut m'aider a comprendre.

Voici la réponse de la même élève dans le questionnaire n°2 :

-La prochaine fois que tu liras un texte, comment t'y prendras-tu pour le comprendre ? Qu'est-ce qui pourra t'aider à le comprendre ?

-Je comprendrer en regardant (le texte mot que je connais des infos personnelles des sentiment...)

L'élève ne se réfère donc plus à des outils extérieurs dans le questionnaire n°2. Elle se réfère à la stratégie proposée en étape 4 (s'aider des mots que l'on (re)connaît) et à l'étape 5 (repérer des champs lexicaux). De même, une autre élève passe de la référence aux outils de traduction à la stratégie de repérage des mots transparents (cf. Annexe 6)

Après la seconde séance menant à l'évaluation de la compréhension écrite, nous avons calculé le nombre de détails compris par élève. A partir de la moyenne de groupe, nous avons calculé le pourcentage du nombre de détails compris dans chaque groupe :

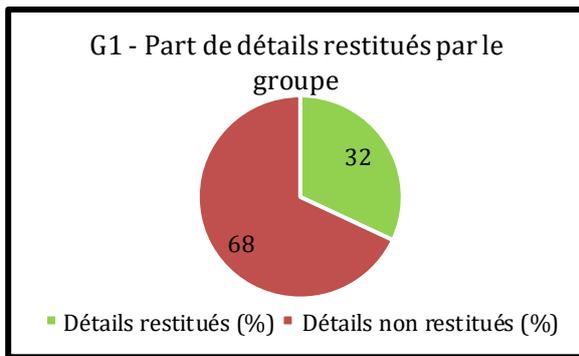


Schéma n°2

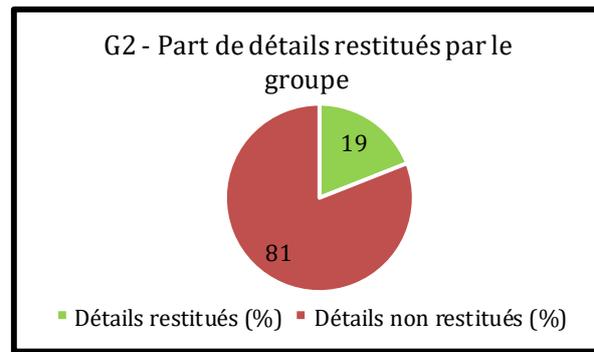
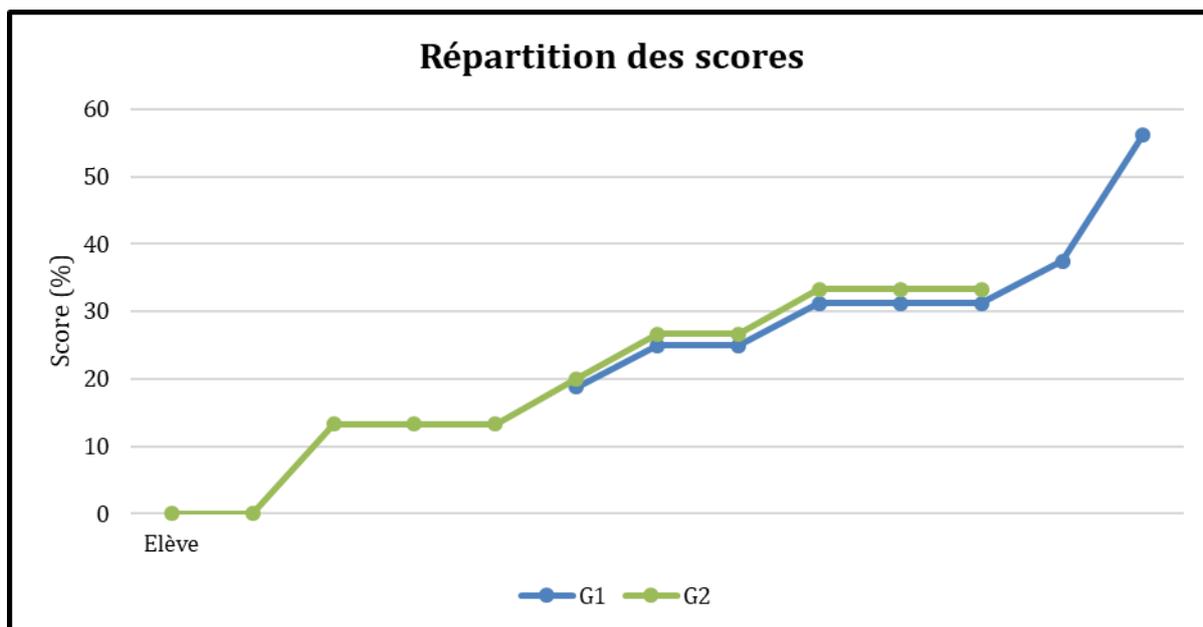


Schéma n°3

Le G1, groupe le plus avancé a pu restituer plus de détails que le G2, 32% contre 19%. Il existe donc un écart de 13% entre le G1 et le G2. Alors que dans le G1, 4 élèves ont relevé des détails assez difficiles ou difficiles, 1 élève a relevé 1 détail difficile dans le G2. Notons que dans le G2, 2 élèves ont relevé 0 détail. L'élève (A) qui avait montré des signes de blocages lors des différentes évaluations a rendu le texte sans paragraphe pour le résumé. Il n'a rien rédigé et n'a souligné aucun élément sur le texte. Lorsque les enseignantes lui ont demandé pourquoi il n'écrivait rien, il a répondu qu'il n'y arrivait pas et qu'il ne savait pas le faire. Ce même élève, hors situation d'évaluation lors de l'expérimentation n°1 a verbalisé 2 stratégies en plus. La seconde élève qui obtient un score nul a relevé des informations appartenant au paratexte qui n'apportent pas d'éclairage sur le sens du texte, notamment des chiffres ou des noms qu'elle a lié de façon erronée au texte. Elle a par exemple relevé la date qui correspond à la date d'inscription au forum de la locutrice en la présentant comme sa date de naissance. L'élève au plus haut score (X) obtient 56,25%. Il y a donc un écart de même valeur, 56,25% entre X et A.

Les deux élèves du G2 (B et C) généralement plus en difficulté restituent respectivement 13,3% et 26,6%. Ils n'atteignent donc pas la moyenne de restitution du G1 de 32%, mais C dépasse la moyenne de son propre groupe. Dans le graphique suivant, nous comparons l'ensemble des scores obtenus dans chaque groupe, après avoir classé les résultats par ordre croissant :



Graphique n°1

Ce graphique montre un continuum des scores entre les G1 et G2. Il met en évidence l'hétérogénéité des résultats entre 5 élèves du G2 (représentés en vert), qui obtiennent des scores entre 0% et 13%, et 2 élèves du G1 (représentés en bleu) qui obtiennent des scores entre 37% et 56%.

Chapitre 4 : Discussion et conclusion

1. Re-contextualisation

Le but de ce mémoire est de s'interroger sur l'impact et l'efficacité du co-enseignement sur les performances des élèves en lecture en langue étrangère et le développement de leurs stratégies de compréhension. Notre première hypothèse affirme que la présence d'un second enseignant actif en soutien individuel durant la phase d'accompagnement à la compréhension écrite a un impact positif sur l'automatisation des stratégies. Nous avons testé cette hypothèse à l'aide de questionnaires de verbalisation proactive et post-active et avons comparé les stratégies verbalisées avant et après entretiens en tâche réalisés par les co-enseignantes. La seconde hypothèse énonce que le concept de co-enseignement par atelier est une forme efficace de co-enseignement dans la phase d'accompagnement à la compréhension écrite pour *tous* les élèves. Nous avons testé cette hypothèse par le biais d'une séance de co-enseignement en ateliers qui a permis de créer deux

groupes plus homogènes, puis nous avons évalué tous les élèves dans le but de comparer les résultats entre les deux groupes et d'observer les impacts de cette configuration sur leur performance en lecture.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Hypothèse 1

Rappelons que sur 17 élèves, dans le cadre de la première expérimentation, une majorité de 12 élèves ont pu verbaliser au moins une stratégie de compréhension en plus. Une part considérable de la classe a donc retiré des connaissances stratégiques de la séance de compréhension guidée. Ce premier résultat conduit à penser que la présence d'un enseignant actif durant la phase de guidage de la compréhension écrite a bel et bien un impact positif sur l'automatisation des stratégies. De plus, après comparaison avec les entretiens en tâche, l'étape au cours de laquelle ils ont eu lieu et les stratégies effectivement acquises, nous pouvons penser qu'il y a un lien direct entre l'intervention des co-enseignantes et l'acquisition d'une nouvelle stratégie de compréhension pour au moins 4 élèves puisque, dans les questionnaires, ces derniers ont verbalisé la stratégie qu'ils ont été invités à reformuler lors de l'entretien en tâche avec l'une des co-enseignantes. Ces progrès observables pour un nombre significatif d'élèves conduisent effectivement à penser que l'impact positif est directement lié à la présence des deux enseignantes lors de la phase de guidage de la compréhension de l'écrit.

Par ailleurs, la comparaison des questionnaires n°1 et n°2, en plus de montrer l'acquisition de nouvelles stratégies pour les élèves, nous conduit à penser que la séance de co-enseignement testée a un impact positif sur l'autonomisation des élèves. En effet, dans le questionnaire n°1, trois élèves font références à des outils extérieurs lorsqu'ils mentionnent les éléments qui peuvent les aider à comprendre, sans mentionner de stratégies de déduction. Dans les deux cas, ces outils extérieurs sont des moyens de traduction. Or, dans les seconds questionnaires, ces trois élèves mentionnent des ressources qui leur deviennent propres, à savoir des stratégies de compréhension transférables (cf. Annexe 6). Ils se reposent donc sur leur propre capacité à comprendre et non plus sur un outil dont ils dépendraient. Les exemples mentionnés ci-dessus indiquent que les élèves ont bien compris qu'elles peuvent, sans l'aide d'un dictionnaire ou d'une tierce personne, comprendre des éléments du texte en repérant certains champs lexicaux ou en s'appuyant sur des mots qu'elles connaissent déjà. Ces

observations confirment l'efficacité du co-enseignement dans le cadre de la séance testée puisque l'objectif est atteint : des stratégies de compréhension écrite, qui visent l'autonomie de la lecture, sont développées chez ces élèves. L'impact est d'ailleurs double : acquisition d'une nouvelle stratégie, et confiance en leurs propres connaissances et capacités à trouver du sens dans le texte. Les bénéfices du co-enseignement présentés dans notre état de l'art, à savoir l'impact positif sur les performances en lecture et l'amélioration de l'estime de soi (Tremblay, 2015) sont observables dans le cadre de cette expérimentation.

2.2. Hypothèse 2

Après une séance en co-enseignement par ateliers visant l'acquisition de stratégies de compréhension écrite puis son évaluation, soulignons d'abord que 17 élèves sur 19 ont compris au moins le thème général du texte et ont su en dégager le sens global. En ce sens, nous pouvons percevoir une efficacité de la forme de co-enseignement par atelier sur les performances des élèves qui, comme nous l'avons mentionné, avaient une appréhension négative face à un texte en anglais.

Cependant, après cette séance, nous avons noté un écart de 19% du nombre de détails relevés dans le texte de compréhension écrite entre les deux groupes. Or, nous avons vu selon les travaux de recherche que le co-enseignement en ateliers est un biais de différenciation qui devrait donc permettre aux élèves d'atteindre les mêmes objectifs. Dans le cas observé, l'écart de résultat d'un groupe à l'autre tend plutôt à montrer que les élèves n'ont pas atteint le même objectif, malgré les outils déployés grâce au co-enseignement par atelier, à savoir la présence de la fiche-outil pour le G2 créée par le G1 et le texte support différencié. Il existe un grand écart de résultats entre les élèves habituellement plus en difficulté et les élèves en tête de classe (0% de détails relevés pour 2 élèves contre 56,4 % pour l'élève ayant plus de facilités). Le graphique n°1 met en évidence l'hétérogénéité des scores du groupe puisque 5 élèves sur 11 du G2 n'atteignent pas le score le plus faible du G1. L'hétérogénéité de la classe reste grande après une séance visant pourtant une atteinte d'objectifs homogène par des biais de différenciation. La différence du type de détails relevés est également marquante : 4 élèves du G1 ont relevé des détails assez difficiles ou difficiles contre 1 élève du G2. Les stratégies proposées dans la fiche-outil réalisée par le G1 n'ont donc pas permis au G2 d'atteindre un plus haut degré de compréhension et de comprendre des détails moins transparents ou moins explicites.

Par ailleurs, les travaux de recherche précédents ont également montré que le co-enseignement est bénéfique tant pour les élèves à haut potentiel que pour les élèves à besoins spécifiques, permettant une baisse de l'anxiété, une hausse de la confiance en soi et une amélioration des performances en lecture. Or dans le cadre de cette seconde expérimentation, le co-enseignement ne semble pas avoir permis une amélioration des performances en lecture effective à certains élèves, notamment à l'élève A qui obtient un score de 0%. Dans le cadre de l'évaluation proposée, cet élève a montré des signes de blocages puisqu'il n'a rien rédigé et n'a rien souligné sur son texte. Ces signes nous sembleraient liés à de l'anxiété et à un manque de confiance lié au contexte d'évaluation, d'autant plus que le même élève, dans le cadre de l'expérimentation n°1 a verbalisé 2 stratégies en plus en fin de séance. Son score ne semblerait donc pas lié à une absence totale de stratégies acquises ou de progression, mais plutôt à de l'anxiété.

Les écarts observés dans le cadre de cette expérimentation avec les travaux de recherche précédents nous conduisent donc à invalider la seconde hypothèse et à dire que le concept de co-enseignement par atelier n'est pas efficient pour tous les élèves lors de la phase d'accompagnement à la compréhension écrite : il n'a pas un effet positif perceptible sur les performances en compréhension écrite de *tous* les élèves.

Ces écarts avec les résultats des travaux de recherche précédemment menés peuvent s'expliquer par la différence des modalités d'expérimentation. Notre expérimentation a été menée sur une seule séance et sur un petit échantillon quand les études précédentes ont été menées auprès de plusieurs classes et co-enseignants, sur une période d'une année au moins. La nouveauté du type d'évaluation peut également expliquer ces différences, puisque ces élèves n'avaient jamais été évalués en compréhension écrite. D'ailleurs, certains élèves ont plutôt eu tendance à essayer de traduire le texte phrase par phrase, plutôt que de restituer et reformuler les détails qu'ils en avaient compris. L'exercice de traduction auxquels ils se sont essayés a pu faire barrière avec une restitution plus simple des détails compris ou peut également dénoter d'un manque de stratégie de médiation : il est possible que les élèves n'aient pas su comment réexpliquer certains détails en français à l'écrit en partant de ce qu'ils avaient compris en LE.

3. Limites et perspectives

Soulignons que les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire sont à nuancer. En effet, certaines contraintes liées au contexte de réalisation des expérimentations ne permettent pas une grande fiabilité des résultats. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le temps consacré aux expérimentations est court (deux fois 55 minutes) et nos échantillons sont très réduits en comparaison aux expérimentations menées dans les travaux de recherche précédents. Par exemple, la part de bienfaits apportés par une forme de co-enseignement différenciée sur un élève anxieux est plus difficilement mesurable sur un créneau de 55 minutes qui ne saurait suffire. Il serait en effet plus pertinent de mesurer l'efficacité de la pratique du co-enseignement sur un trimestre au moins, voire sur une année scolaire auprès de plusieurs classes. Ainsi serait-il cohérent de poursuivre ce type d'expérimentation sur une durée plus longue en comparant des classes avec et sans co-enseignement. Nous pourrions alors comparer les résultats entre les deux pratiques et s'assurer par un plus grand échantillon que les résultats sont liés au concept de co-enseignement et non aux caractéristiques inhérentes aux participants : techniques d'enseignement utilisées, relation entre co-enseignants et entre élèves et enseignants, habitudes de travail en cours d'anglais etc. Dans le cadre de notre recherche, nous devons effectivement envisager la possibilité que les expérimentations proposées aient testé l'efficacité de certains aspects spécifiques de l'enseignement, tels que le recours aux phases de verbalisation avec les élèves ou au principe de différenciation dans sa globalité, et non au co-enseignement en lui-même. Pour plus de fiabilité, nous proposons de réaliser les mêmes activités auprès de classes avec co-enseignement et sans co-enseignement pour finalement comparer les résultats entre les deux types d'enseignement. Dans ce cas, nous pourrions nous assurer que c'est bien la présence active des deux enseignants qui a un impact et non le reste des choix pédagogiques exécutés dans ces séances. Pour une plus grande efficacité de la séance de co-enseignement par atelier, nous aurions également pu penser à optimiser les activités effectuées dans les deux groupes et proposer une activité liée à la compréhension écrite avec le G2 pendant que le G1 réalisait la fiche-outil. Il aurait par exemple été possible de passer plus de temps sur une stratégie spécifique et de continuer le travail de verbalisation avec ces élèves pour multiplier les apports de la séance en co-enseignement et créer un espace de remédiation avant l'évaluation.

Par ailleurs, ce mémoire ne traite pas des contraintes mentionnées dans les travaux de recherche précédents, à savoir de la difficulté de planification présentée par certaines formes

de co-enseignement qui conduit pourtant plusieurs enseignants à ne retenir que la forme de co-enseignement avec un enseignant principal et un enseignant en soutien.

Mais si les résultats obtenus ne sont pas conformes aux attentes que nous avions, ces expérimentations m'ont incitée à aborder les séances de co-enseignement avec un nouveau regard. Après la seconde expérimentation, les élèves ont manifesté un enthousiasme pour la forme d'enseignement qui leur avait été proposée et ont fait part de leur souhait à continuer d'utiliser la forme de co-enseignement par ateliers. La variété des possibles offerte par le co-enseignement me semble donc riche, tant pour ma propre pratique qui bénéficie de la présence d'un second enseignant que pour la motivation des élèves, qui ont de plus grandes opportunités de variation des modalités de travail et donc de plus nombreuses occasions de progresser. De plus, la simple présence d'un second enseignant permet effectivement une gestion de classe plus légère qui, je pense, a également un impact sur la qualité de l'enseignement dispensé. De manière plus générale, il me semble d'ailleurs que moins de conflits entre élèves émergent lors des séances de co-enseignement dans cette classe où resurgissent régulièrement des différends. L'impact positif sur l'atmosphère de travail est donc perceptible.

Pour faire évoluer la pratique du co-enseignement, et dépasser la forme de soutien, il me semble donc qu'il est primordial de toujours l'envisager avec ses 6 formes qui peuvent être déclinées, et de les faire varier selon les besoins des élèves. Nous avons notamment apprécié l'imbrication des deux séances suivies dans les expérimentations 1 et 2 : la forme de co-enseignement avec un enseignant et un soutien a l'avantage d'avoir aidé à repérer les facilités et difficultés des élèves pour permettre une meilleure différenciation, plus ciblée et plus précise, lors des séances suivantes. Il serait intéressant, dans de futurs travaux, de s'intéresser à l'imbrication des différentes formes de co-enseignement et de voir comment elles peuvent se compléter et favoriser la motivation des élèves.

Enfin il me semble que, si cette pratique continue de se répandre dans les établissements du secondaire français, il pourrait être pertinent d'intégrer une formation au co-enseignement dans le parcours des enseignants.

4. Conclusion

Si toutes nos hypothèses n'ont pu être validées, ce mémoire tend à montrer que le co-enseignement est une pratique aux multiples possibilités qui a un réel intérêt pédagogique pour les élèves. Peu de travaux se sont intéressés au co-enseignement entre deux enseignants de même matière, ainsi de nombreuses pistes restent à explorer afin de développer cette pratique, de faire évoluer les habitudes professionnelles, de rendre le co-enseignement plus efficace et plus bénéfique pour tous les élèves, quel que soit leur profil et en ce sens, de rendre l'école plus efficacement inclusive.

Bibliographie

Alyousef, H (2005), Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners, *The Reading Matrix*. Vol. 5, No. 2

Babot M.V., Helman S. et Pastor R. (2007). Didactique de l'écrit: recherches et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 2007/4 (n°148)

Bosson, M., Hessels, M. and Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), p.14.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001) Conseil de l'Europe

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2017) Conseil de l'Europe

Carré, P. (2000), L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive.

Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 - Bulletin officiel n° 23 du 5 juin 2014

Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap

Cook, L. and Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

Courtillon, J. (2012). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Dupriez V., Draelants H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. In: *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 145-165.

Jobin, V. and Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1).

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation *Loi Haby*

Murawski, W. and Dieker, L. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), pp.52-58.

Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action, Paris, ESF

Puren, C. (2000a), Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Les Langues modernes* n°1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), p.19.

Tra bi Semi, JP. (2012) La planification d'une leçon d'anglais langue étrangère au défi de la régulation des hétérogénéités dans la classe: Différenciation pédagogique ou intégration pédagogique? *Revue du LTM* 8

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), p.33.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-Teaching Experiences. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), pp.395-407.

Sitographie

Joly, S, (2018). Apprenance : PENSER et AGIR autrement pour les élèves, la formation et l'enseignement. Expérimentation Académique. Repéré à <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10796.pdf>

Thiboud, S (2018). Co-intervention. Repéré à <https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2018/01/Co-intervention.pdf>

Thiboud, S. et Joly S. (2017). Programme de formation Apprenance : les entretiens avec les élèves. Repéré à <https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2017/12/Les-entretiens-avec-les-%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Les différentes configurations du co-enseignement et leur implication	1
Annexe 2 : Six conceptions du co-enseignement, six organisations de classe	2
Annexe 3 : Rôles des co-enseignants : une multitude de possibles. (Murawski & Dieker, 2004)	3
Annexe 4 : Expérimentation n°1 - compréhension écrite formative - support didactisé (capture d'écran).....	4
Annexe 5 : Expérimentation n°2 – compréhension écrite évaluative – support didactisé (capture d'écran)	5
Annexe 6 : Questionnaires n°1 et 2 : Exemple d'évolution des stratégies, vers plus d'autonomie.....	6

Annexe 1 : Les différentes configurations du co-enseignement et leur implication

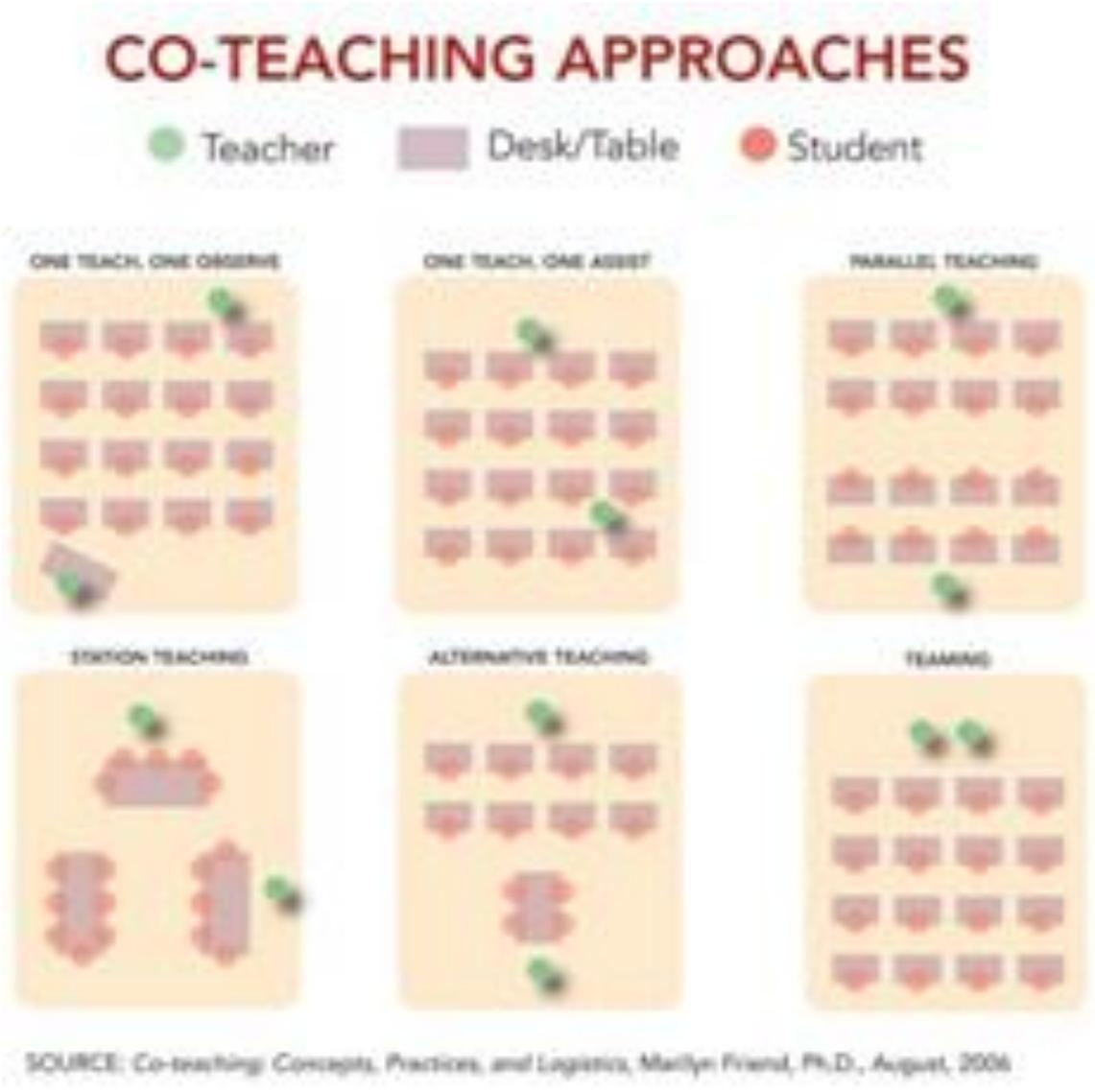
Tableau 1

Présentation de six configurations du coenseignement.

Configuration	Description	Implications sur la différenciation
Un enseigne/Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> ou <i>in situ</i> . Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre est largement passif. Cependant, les observations peuvent être utilisées dans le cadre de différenciation <i>à posteriori</i> (ex. : remédiations, soutien individuel) pour orienter les interventions.
Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration demande également très peu de planification conjointe et de différenciation <i>à priori</i> . Il s'agit essentiellement de différenciation <i>in situ</i> , où le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>à posteriori</i> .
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves selon leurs besoins. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des élèves et de l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Cette différenciation par les contenus, les structures, les processus et les produits s'effectue <i>à priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.	Il s'agit d'une différenciation des structures, des contenus et des processus. Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les inconvénients comprennent une planification et de la préparation supplémentaire, le bruit et des questions de gestion du temps. Cette différenciation s'effectue <i>à priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>à posteriori</i> (remédiation, ateliers suivants, etc.).
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de pré-apprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, ou soit un enrichissement pour les élèves les plus avancés. On parle donc essentiellement de différenciation <i>à posteriori</i> . Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées à la suite d'un apprentissage alors que pour les seconds, il s'agit de dépasser cet apprentissage. Il s'agit d'une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>à priori</i> , <i>in situ</i> et <i>à posteriori</i> peuvent être réalisées. Elle donne les conditions d'une différenciation permanente de l'enseignement, avec une grande flexibilité et des variations dans l'enseignement. Toutefois, cela requiert une planification et une expérience commune de coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'atteindre les socles communs.

Source: Tremblay 2015

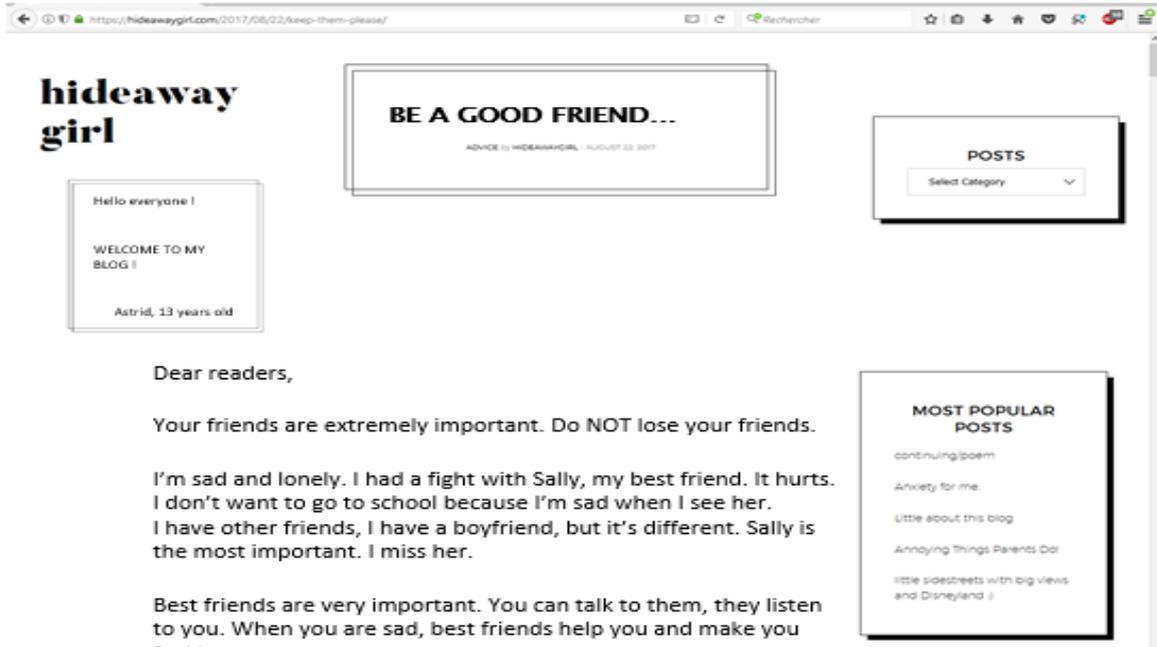
Annexe 2: Six conceptions du co-enseignement, six organisations de classe



Annexe 3: Rôles des co-enseignants : une multitude de possibles. (Murawski & Dieker, 2004)

Table 2: Teacher Actions During Co-Teaching	
If one of you is doing this . . .	The other can be doing this . . .
Lecturing	Modeling notetaking on the board/overhead; Ensuring "brain breaks" to help students process lecture information
Taking roll	Collecting and reviewing last night's homework; Introducing a social or study skill
Passing out papers	Reviewing directions; Modeling first problem on the assignment
Giving instructions orally	Writing down instructions on board; Repeating or clarifying any difficult concept
Checking for understanding with large heterogeneous group of students	Checking for understanding with small heterogeneous group of students
Circulating, providing one-on-one support as needed	Providing direct instruction to whole class
Prepping half of the class for one side of a debate	Prepping the other half of the class for the opposing side of the debate
Facilitating a silent activity	Circulating, checking for comprehension
Providing large group instruction	Circulating, using proximity control for behavior management
Running last minute copies or errands	Reviewing homework; Providing a study or test-taking strategy
Re-teaching or preteaching with a small group	Monitoring large group as they work on practice materials
Facilitating sustained silent reading	Reading aloud quietly with a small group; previewing upcoming information
Reading a test aloud to a group of students	Proctoring a test silently with a group of students
Creating basic lesson plans for standards, objectives, and content curriculum	Providing suggestions for modifications, accommodations, and activities for diverse learners
Facilitating stations or groups	Also facilitating stations or groups
Explaining new concept	Conducting roleplay or modeling concept; Asking clarifying questions
Considering modification needs	Considering enrichment opportunities

Annexe 4: Expérimentation n°1 - compréhension écrite formative - support didactisé (capture d'écran)



Source : <https://hideawaygirl.com/2017/08/22/keep-them-please/>

Annexe 5 : Expérimentation n°2 – compréhension écrite évaluative – support didactisé (capture d'écran)

Collegenet Forum - What is yo... X
 https://www.collegenet.com/elect/app/app?service=external/Forum&sp=46098&ps=325971#325971
 Who's Talking
 It Pays to Think!®
 Go to: Home Page | Explore: All Forums | By Category: Arts, Education, Entertainment, Politics, Religion, Science, Sports, Technology, Work
 Forum Navigator
 Newest | Most Active
 created by JSchira 13 1991 days 20 hours 50 minutes ago
 Category: Arts

Re: What is your favorite song and why?
 Posted Nov 29, 2012 at 6:28 PM PST - Message # 324738

Music is very important in my life, it makes me happy and it makes me relax. My favourite genre would definitely be jazz and hip-hop. The music I like is more from the past. It's very hard to choose my favourite song, but my favourite jazz singer is Louis Armstrong. My favourite rap band is **JAY-Z**.

I think music is extremely powerful because it makes you feel different types of feelings. In my opinion, music has profound power within the world.

I just love jazz. It calms people down; it makes you relax. Yes, it can make you fall asleep. But it produces a peace within your mind.

Hip-hop music on the other hand, is energetic. It can be aggressive, and it is powerful. It is a voice. It's an art; it is poetry. And most importantly, it is the voice and beliefs of the artist.

And if you combine hip hop and jazz into 1 music, I'm just the happiest in the world.

Re: What is your favorite song and why?

My favourite song is **Beyoncé's "Put a ring on it"**, it's the best!

Stephen Burch
 Vote for candidate
 ★ Scholarship Winner
 Joined: Oct 26, 2012
 Location: Millsap, TX
 Posts: 392
 Tags:

Source : <https://www.collegenet.com/elect/app/app?service=external/Forum&sp=46098>

Annexe 6 : Questionnaires n°1 et 2 : Exemple d'évolution des stratégies, vers plus d'autonomie

NOM : [REDACTED]

CLASSE : [REDACTED]

-Tu vas lire un texte en anglais. Comment vas-tu t'y prendre pour le comprendre ?

Je vais utiliser internet ou un dictionnaire.

-Qu'est-ce qui peut t'aider à le comprendre ?

Je vais utiliser internet ou un dictionnaire.

NOM : [REDACTED]

CLASSE : [REDACTED]

- La prochaine fois que tu feras un texte, comment t'y prendras-tu pour le comprendre ? Qu'est-ce qui pourra t'aider à le comprendre ?

Je le lire plusieurs fois pour mieux comprendre comprendre les mêmes mots en français quand anglais.

Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : anglais

Titre : Co-enseignement en contexte inclusif : quel impact sur les stratégies de compréhension écrite ?

Auteur : Sarah Lopez

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à la pratique du co-enseignement entre deux enseignants de même discipline et de même statut. Le but est de présenter les différentes formes possibles d'utilisation de ce dispositif et d'en étudier l'impact et l'intérêt pédagogique. Le co-enseignement est présenté comme une pratique inhérente à l'École inclusive, visant à gérer l'hétérogénéité des classes du secondaire. Nous observons plus particulièrement les impacts du co-enseignement sur les performances de lecture et sur le développement des stratégies de compréhension écrite via un processus de verbalisation. Nous avons mené deux expérimentations auprès d'une classe de 6^{ème} (cycle 3) en collège REP pour tester le co-enseignement de soutien et le co-enseignement par ateliers. Nos résultats confirment l'impact positif de la présence d'un co-enseignant en soutien actif sur l'acquisition des stratégies de compréhension. Bien que l'impact du co-enseignement par atelier soit également positif, il ne semble pas bénéficier à tous les élèves dans le cadre de ce mémoire.

Mots clés : co-enseignement de l'anglais – École inclusive - gestion de l'hétérogénéité - stratégies de compréhension écrite – verbalisation

Summary:

The purpose of this paper is to focus on co-teaching techniques and more precisely on co-teaching practices between two teachers of the same discipline. We here analyse the different existing forms of co-teaching settings and observe their impacts and pedagogical interests for secondary school pupils. Co-teaching is inherent to the creation of Inclusive school and therefore, aims at reducing heterogeneity. Thus, we lead two experiments among 12-year-old learners in a priority education school. The goal was to study the impacts of co-teaching practices on the reading performances and on the development of reading strategies for the learners via a process of verbalisation. We can confirm that co-teaching with one teacher and one assistant has a positive impact on the acquisition of written comprehension strategies. Nonetheless, alternative co-teaching does not appear to be effective for all the pupils in our experiment.

Key words : co-teaching English – Inclusive school – heterogeneity management - written comprehension strategies – verbalisation