

# Intentions des enseignants lors de coenseignements universitaires : retour d'expérience en Licence

CHRYSTA PELISSIER

Maître de conférences HDR (PRAXILING – UMR 5267 CNRS, Université Paul Valéry Montpellier 3, 1335 route de Mende, 34090 MONTPELLIER, [chrysta.pelissier@umontpellier.fr](mailto:chrysta.pelissier@umontpellier.fr))

STEPHEN LÉDÉ

Consultant formation (Innovation – Usages Numériques – Valorisation par la recherche) (Amue Montpellier, 181 place Ernest Granier 34000 MONTPELLIER, [stephen.lede@amue.fr](mailto:stephen.lede@amue.fr))

## TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

## RESUME

Cet article présente le résultat d'une réflexion portant sur l'analyse des intentions des enseignants à coenseigner dans le supérieur. Dans la perspective de réduire les disparités de réussite universitaire et d'induire une certaine évolution dans les pratiques universitaires de façon durable, nous avons identifié des valeurs personnelles qui sous-tendent les pratiques actuelles de coenseignement. Notre étude nous a permis de proposer un modèle posant d'une part les intentions des enseignants (pratiquer, expérimenter et réguler) participant à ce type d'initiative et d'autre part des macro-préoccupations (savoir, tissage, pilotage, étayage et atmosphère) extraites du modèle des gestes professionnels de l'enseignant et présentent derrière ses intentions. Chacune de ces intentions est illustrée par un exemple concret de projets mis en œuvre dans la formation Diplôme Universitaire Technologique (DUT) - Métier du Multimédia et de l'Internet (MMI) de l'IUT de Béziers.

## SUMMARY

This article presents the result of a reflection on the analysis of teachers' intentions to co-teach in higher education. In order to reduce disparities in academic achievement and to lead to sustainable changes in academic practices, we have identified the personal values that underpin current co-teaching practices. Our study enabled us to propose a model establishing the intentions of the teachers (to practice, to experiment and to regulate) participating in this type of initiative as well as the macro-concerns (knowledge, weaving, piloting, support and atmosphere) extracted from the model of the teacher's professional gestures behind his/her intentions. Each of these intentions is illustrated by a concrete example from projects implemented in the University Technological Diploma (DUT) - Multimedia and Internet (MMI) course of the IUT of Béziers.

## MOTS-CLES :

intention, coenseignement, pratiquer, expérimenter, réguler

## KEY WORDS (MAXIMUM 5)

intention, cooperation, practice, experiment, regulate

## 1. Introduction

À l'heure où la question de la coopération retient l'attention de tous les acteurs du système éducatif français marqué par une volonté politique universitaire de diffuser des "bonnes pratiques pédagogiques", cet article interroge la nature de la coopération qui existent aujourd'hui entre enseignants à l'université.

Les initiatives isolées, initiés et/ou fédératrices de coopération d'enseignants (ou coenseignement) ont un rôle prometteur, mais elles se doivent d'être aujourd'hui objectivées, mesurées et discutées. Dans cette perspective, nos travaux de recherche ambitionnent d'analyser les valeurs qui sous-tendent les actions innovantes coenseignantes universitaires et de participer ainsi à l'identification des facteurs qui participent au développement d'une culture professionnelle enseignante universitaire.

Compte tenu de la disparité des niveaux et de la provenance bachelière des étudiants arrivant à l'université, il est essentiel aujourd'hui de pouvoir proposer des dispositifs pédagogiques visant un soutien personnalisé au sein d'un même groupe-classe/TD. En cela, le coenseignement (Benoit et Angelucci, 2016) répond à deux enjeux actuels, à savoir, réduire les disparités de réussite universitaire et induire une évolution des pratiques enseignantes dans le supérieur.

Même si certains travaux sont contradictoires, la majorité des études publiées au niveau du primaire sur le coenseignement montrent que les élèves ayant suivi ce type de dispositifs estiment avoir reçu plus d'aide individuelle (Mageria et Zigmond, 2005) et avoir obtenu de meilleurs résultats (Wilson et Michaels, 2006). Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007). Ils relèvent que le coenseignement possède un important potentiel, encore sous-utilisé de développement des pratiques enseignantes. De telles pratiques semblent, d'après ces auteurs, avoir un effet positif sur le développement professionnel des enseignants qui disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner, la gestion de classe et dans les adaptations à l'enseignement et l'apprentissage (Tremblay, 2010). Ils estiment par le coenseignement avoir amélioré leur capacité à différencier et à adapter leur contenu d'enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski et Hugues, 2009 ; Tremblay, 2010).

Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'un travail sur l'analyse de ces dispositifs d'enseignement favoriserait l'évolution des pratiques enseignantes universitaires tout en étant efficaces auprès des étudiants. Cependant, mettre les enseignants ensemble, c'est-à-dire augmenter le taux

d'encadrement ne fait pas, en soi, progresser les étudiants ni la pratique professionnelle, elle n'allège pas non plus les charges des enseignants concernés mais les incite à poser de nouvelles tâches, leur impose de nouvelles règles de travail et modifie leur perception du « *ma classe, mon cours* ». Dans cette perspective, il nous a semblé intéressant de spécifier ce qui motive et dynamise (Lator et Bonami, 2007) aujourd'hui les enseignants ayant déjà mis en place un dispositif de coenseignement.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. La coopération

Partager un travail entre différents acteurs implique de définir ses modalités et son organisation. Pour le Larousse<sup>1</sup>, la collaboration et la coopération apparaissent comme proches et rassemblés autour de la notion d'œuvre commune. Pourtant, ces termes comportent des nuances quant à l'organisation avec laquelle se crée l'œuvre. Le TLFi<sup>2</sup> précise que la coopération est une « entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun » ou une « méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profil réparti au prorata de leur activité ». Coopérer est donc l'activité d'un groupe effectuant une action dans une même direction avec une organisation et une motivation propre aux individus dans laquelle chacun trouve sa place. Pour affiner les relations entre ces deux termes, certains auteurs (Marcel *et al.* 2007) distinguent trois niveaux de travail partagé :

1. Coordonner : un agencement d'actions dans un but commun impliquant un ajustement réciproque des actions des uns et des autres ;
2. Collaborer : une interdépendance entre les opérateurs avec partage du temps, de l'espace et des ressources ;
3. Coopérer : une dépendance réciproque et un ajustement des activités.

Sur le plan professionnel le partage du travail se limite le plus souvent à une collaboration car entrer dans une relation de coopération nécessite de développer un lien social plus profond. Alter (2009) illustre la nuance entre coopération et collaboration en mobilisant la théorie du don / contre don (Mauss, 1923-1924/1991) qui crée des échanges sans fin avec un

---

<sup>1</sup> Coopération : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9ration/19056?q=cooperation#18946>  
et collaboration : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaboration/17137?q=collaboration#17010>

<sup>2</sup> Trésor de la Langue Française informatisé : <http://www.cnrtl.fr/definition/coop%C3%A9ration>

endettement réciproque sur le long terme. Bien que le don soit la plupart du temps symbolique (café, gâteau lors des réunions de travail), l'acceptation de celui-ci permet la création du lien rendant la coopération volontaire et choisie. C'est le plaisir d'être ensemble, la motivation pour un projet ou pour la transmission qui justifie la coopération.

## **2.2. Le coenseignement**

Le coenseignement se définit comme un travail pédagogique envisagé en commun, pour un même groupe d'apprenants, dans un même temps, un même espace, par deux enseignants (ou plus) qui partagent les responsabilités éducatives. Les enseignants envisagent ensemble leur intervention, selon différentes coopérations (Tremblay, 2010), intégrant des ressources et des tâches (conception, préparation, planification et évaluation).

Cette pratique de coenseignement est très largement répandue avec les maîtres spécialisés mais reste sporadique dans les contextes non spécialisés et dans le supérieur. Cette approche rompt avec le modèle « *ma classe, mes élèves, mon local* » et demande une certaine acceptation du regard d'un autre professionnel de l'éducation sur une pratique collectivement enrichie et évaluée. Marilyn Friend et Lynne Cook (Friend et Cook, 2007) présentent le coenseignement comme une collaboration temporaire ou permanente, conçue pour répondre aux besoins des élèves et offrant une possibilité de mettre en place des différenciations pédagogiques (Tremblay, 2015). En effet, le coenseignement a l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté (Fontana, 2005) mais aussi les autres et leur fournir un enseignement plus individualisé, tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009).

## **3. Méthodologie et terrains d'investigation**

Nous avons réalisé en présentiel des entretiens non-dirigé auprès de six enseignants de l'IUT de Béziers (45 mn à 1h), en fin d'année universitaire, alors que plusieurs actions de coenseignement ont été menées. En moyenne, quatre projets par an sont mis en place à l'IUT par ces mêmes six enseignants. De nombreuses séances d'observations en classe nous ont permis de contrôler le contenu des entretiens.

À l'IUT de Béziers, mais aussi certainement dans d'autres établissements universitaires, le travail partagé entre enseignants s'inscrit dans le registre d'une coopération spontanée, volontaire, affective voire "clandestine" bien qu'elle serve parfois les objectifs de l'institution. Elle n'entre pas dans le registre "bureaucratique" donnant lieu à des réunions

institutionnalisées. Letor (2010) souligne d'ailleurs le risque pour l'institution de rationaliser un acte à la base affectif. Ce cadre de coopération spontané, volontaire et affectif a pour conséquence la mise en place de pratiques diverses, incontrôlables et temporellement désorganisés pour la structure concernée. La nécessité de questionner l'existence de valeurs qui sous-tendent la mise en place et le déroulement de ces actions nous semble donc intéressantes à mener. Il permettra de définir un cadre d'analyse propre à la rationalisation des coopérations entre enseignants au sein d'une structure souhaitant diffuser ce type de pratiques dans des conditions durables et mesurées.

#### **4. Résultat de l'étude : modèle d'organisation des intentions de coenseignement**

Les enseignants concernés à l'IUT par cette étude conçoivent des organisations pédagogiques de façon empirique. À partir d'échanges dans le couloir, ils produisent ensemble des scénarios offrant une rupture avec des pratiques historiquement ancrées. Cette rupture constitue le point de départ à cette envie de coopération, mais à partir de là, les raisons de leur participation à une activité pédagogique coopérative divergent. Elles prennent appui sur la créativité et/ou la prise en compte de différentes communautés.

Ces projets répondent à des besoins de partage de pratiques mais surtout de mise en commun d'objectifs de formation visant la professionnalisation des étudiants en Licence. Ils ne sont pas initiés par une volonté institutionnelle mais bien par une volonté personnelle, propre à chacun d'eux. Ainsi, lors de nos entretiens, nous avons questionné les enseignants sur ce qui les motive et ce qui se joue pour eux dans ses activités coopératives régulières.

##### **4.1. Trois intentions de coopération**

Les entretiens réalisés nous amènent à proposer trois intentions de coopération : pratiquer, expérimenter et réguler.

L'enseignant dont l'intention est de pratiquer voit sa motivation liée à l'institution universitaire à laquelle il appartient. Il s'intègre dans une volonté de développer des pratiques visant à limiter l'échec des étudiants. L'enjeu est de proposer des contenus et des modalités de formation mobilisant l'étudiant dans un cours qui de part la discipline enseignée n'est généralement pas motivant. Un enseignant interviewé énonce « *Je ne savais plus quoi faire et là sur ce projet, ils travaillent* ».

L'intention d'expérimentation est favorisée par des aménagements technologiques et spatio-temporels permis par une politique institutionnelle tournée vers l'usage du numérique, l'aménagement des espaces de classe (ex : *learning labs*, *learning center*) et par une temporalité modifiée (séances de cours proposées sur plusieurs journées comme un marathon par exemple). Ces aménagements motivent les enseignants. Ils disent vouloir rompre avec leurs pratiques habituelles en utilisant des nouveautés technologiques (usage de tablettes, boîtiers de votes, *smartphone*, mobiliers à roulettes). La mise en place d'un dispositif apparaît comme une expérience ludique. Un des enseignants concernés dit « *Ça va être rigolo* ».

Enfin, l'intention de régulation est une motivation liée à la valorisation des dispositifs réussis, de leur évaluation et de leurs ajustements continue en fonction d'indicateurs issus d'une pratique professionnelle expérimentée et de la prise en compte de retours scientifiques. Les dispositifs sont sous-tendus par une démarche dans laquelle des hypothèses sont posées, testées à partir de protocoles proposés puis confirmée (ou non) et diffusées (ou non) dans le cadre de publications scientifiques et/ou professionnelles.

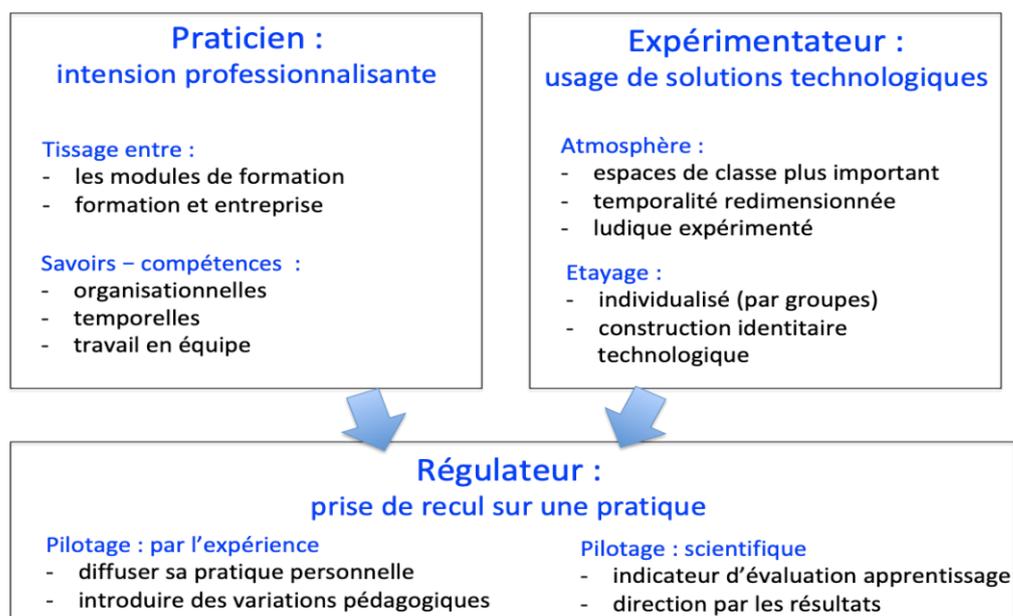


Figure 1 : trois intentions de coopération entre enseignants

## 4.2. Des macro-préoccupations définissant ces intentions

Les intentions de coopération identifiées (cf. figure 1) se caractérisent par des macro-préoccupations proposées dans le modèle des gestes professionnels (Bucheton, 2009) : le tissage, le savoir, l'atmosphère, l'étayage et le pilotage.

Lorsque l'intention est de pratiquer, l'importance est accordée au tissage et au savoir. Par le tissage, l'enseignant fait le lien entre les contenus proposés dans différents modules de la formation et déjà abordés dans différents contextes (collège, lycée, université, personnel). Il questionne le savoir dans ses aspects transversaux (ex : gestion du temps, autonomie, gestion des conflits/problèmes rencontrés, ordonnancement des actions menées), dans son rôle de connecteur entre les modules de formation (ex : ré-utiliser des savoirs abordés), avec le monde de l'entreprise (ex : projection de l'étudiant sur une activité future).

Quand il s'agit d'expérimenter, une attention particulière est accordée à l'atmosphère de travail et à l'étayage. L'enseignant interrogé souhaite offrir une ambiance facilitant une interaction différente des cours en salle grâce à des espaces donnant les moyens à l'étudiant de s'exprimer plus librement. Il dit lors d'échange avec d'autres enseignants partenaires de la coopération : « *on va leur donner un peu de liberté mais on va quand même les obliger à nous faire la soutenance en anglais ou en espagnol sous la forme d'une comédie musicale dans le hall de l'IUT par exemple, non ?* ». Cette atmosphère donne aux enseignants les moyens d'assurer un étayage humain (être dans le hall, au milieu et à la vue d'autres acteurs de l'établissement), hors de sa discipline (discuter des choix de la mise en scène de la comédie musicale qui n'est pas en lien direct avec le cours d'anglais) et technologique qui d'une part lui tient à cœur (ex : usage de caméra) et d'autre part le rapproche selon lui des étudiants.

Enfin, les pratiques visant à réguler mettent le pilotage de la séquence au cœur des préoccupations. Les enseignants sollicités attachent une importance particulière à l'environnement de travail proposé (Moodle), aux consignes formulées (par oral et par écrit), contraintes institutionnelles (identification de celles qui sont contournables et celles qui ne le sont pas), sans donner aux apprenants de contraintes stratégiques (démarche linéaire à suivre). Ces choix leur permettent de mettre en place des protocoles de mesure des activités menées. Ils se laissent la possibilité d'ajuster leur intervention en fonction des événements qui surviennent dans le périmètre qu'ils se sont fixés. Ces interventions sont réalisées à partir d'expériences antérieures qui motivent l'envie de tester de nouvelles hypothèses, soit dans la perspective d'introduire de nouvelles variables pédagogiques (dans les dispositifs hybrides ou MOOC par exemple), soit de vérifier une hypothèse (par un pré et post test associé à un protocole strict) lié au processus d'apprentissage, ou encore mis à l'épreuve d'un terrain n'ayant encore pas fait l'objet d'expérimentation.

## **5. Exemples de dispositifs**

Nous présentons dans cette section trois scénarios pédagogiques, chacun correspondant à une intention particulière : proposer une activité telle qu'elle pourrait l'être en entreprise (intention professionnalisante), utiliser de grands espaces d'apprentissage (usage des technologies) et développer le processus d'autonomie des apprenants (prise de recul).

### **5.1. Pratiquer pour une intention professionnalisante**

Pour recréer un contexte proche du milieu professionnel et susciter la motivation des étudiants, trois enseignants ont mis en place un enseignement décloisonné sous la forme d'un projet demandé aux étudiants (Pélissier et al., 2016). Ce projet met en relation quatre modules présents dans le Programme Pédagogique National (PPN) : anglais, espagnol, écriture pour les médias numériques et intégration web.

Les étudiants devaient réaliser par groupes, un travail de conception et de développement de sites web en langues étrangères dans les mêmes conditions que celles offertes par l'entreprise (rencontre avec un client, élaboration du devis, cahier des charges et production technique).

Pour réussir, les étudiants doivent articuler des connaissances acquises depuis le lycée avec des savoirs nouveaux, les mutualiser au sein du groupe afin de rédiger des documents communs leur permettant ensuite de produire le site web attendu.

Les enseignants à l'origine du dispositif insistent sur le tissage disciplinaire des modules de formation, les compétences humaines développées par ce type de projet réel au cours duquel les étudiants ont la possibilité d'utiliser les connaissances anciennes, récentes et surtout personnelles de chacun.

### **5.2. Une expérimentation portée par un usage des technologies**

En 2015, l'IUT a investi dans l'aménagement d'un *learning lab* puis en 2018 dans un *learning center*. Trois enseignants se sont rapidement portés volontaires pour occuper ces salles en proposant des dispositifs pédagogiques pour réaliser des travaux de groupes (Brudermann et Pélissier, 2017). Ces dispositifs intègrent l'usage de murs blancs effaçables ou de mobiliers à roulettes permettant aux acteurs de se déplacer dans un espace plus grand qu'une salle de classe traditionnelle. Au cours des projets menés dans ces espaces, les étudiants avaient une consigne sommaire : créer une vidéo présentant en anglais le métier

dans lequel ils se projettent ou encore produire une vidéo d'une comédie musicale présentant l'IUT dans la perspective d'intégrer les étudiants étrangers.

Pour réussir, les étudiants devaient intégrer des compétences techniques à une production ludique, originale dans son scénario. Par le partage de leur expérience d'usage personnel des technologies (caméra notamment), ils ont co-construit des savoirs techniques.

Les enseignants interrogés soulignent leur propre passion pour l'usage des technologies (caméra, tablette, téléphone connecté). Ils disent "*aimer les nouveaux trucs*" et les tester avec les étudiants. Ces tests visent à leur donner les moyens d'en parler avec les autres collègues et leur permet de renouveler chaque année leur pratique.

### **5.3. Une régulation portée par une réflexion sur la pratique**

À partir de 2017, la direction de l'IUT a mis en place des moyens techniques (déploiement d'une plateforme Moodle) et humain (ingénieur pédagogique) pour proposer des dispositifs de formation hybride et à distance. Deux enseignants ont très rapidement mis en place une réflexion en lien avec le processus d'autonomie des apprenants, à partir d'indicateurs mis en œuvre dès la démarche de scénarisation et d'hypothèses théoriques présentées dans différentes publications scientifiques lues et adaptées au dispositif proposé (Lédé et Pélissier, 2018).

Au cours d'un même module de formation intitulé "Écriture pour les médias numériques" qui s'étale du semestre 1 au semestre 4, les étudiants ont eu à réaliser plusieurs activités. Au fur et à mesure des semestres, la présence de l'enseignant s'efface pour laisser l'étudiant davantage en autonomie face aux activités qui lui sont demandées.

Pour réussir les étudiants devaient intégrer la démarche de responsabilité et d'autonomie mais aussi prendre conscience de leur capacité à apprendre seul (avec Internet notamment) et en sollicitant les pairs (à distance).

Les enseignants interrogés soulignent leur envie de mesurer leurs démarches progressives d'accompagnement à l'autonomie de l'apprenant mais également de valoriser à travers des publications par lesquelles le travail est rendu transparent et transférable pour d'autres.

## **6. Discussion**

Le modèle proposé est relativement figé dans le sens où le passage d'une intention de coopération à une autre n'a pas encore été identifié. Ceci s'explique par le rapport complexe entretenu par les enseignants avec l'institution à laquelle ils appartenaient/appartiennent, leur

histoire de vie personnelle face au changement et la place qu'ils donnent aux technologies numériques dans leur vie et leur vision de professionnel de l'enseignement.

Les enseignants, qui sont dans une intention de pratique, vivent la technologie au présent. Ils ont une pratique limitée aux moyens les plus rodés qu'ils mobilisent dans une perspective utilitariste. Ce rapport est antinomique des enseignants qui expérimentent, plus prompts à l'adoption rapide des technologies nouvellement proposées sur le marché. Ces derniers ont une approche résolument techno-optimiste orientée vers le futur. Enfin, la régulation s'inscrit dans un futur raisonné et pragmatique où seules les technologies adaptées à l'apprentissage ont lieu d'être.

Bien que les différentes capacités d'abstraction des enseignants constituent un autre facteur bloquant, il semble difficile à ce stade d'envisager plus précisément quelles sont les macro-préoccupations qui renforcent ce caractère en l'absence d'éléments de pondération. De futurs travaux devront permettre d'identifier des variables visant à faire évoluer les pratiques de coopération entre enseignants.

## **7. Conclusion**

Dans cet article, nous avons présenté le résultat d'une réflexion sur les intentions des enseignants qui participent depuis cinq ans à la mise en place de différents dispositifs de coenseignement en IUT. Sous-tendus par une démarche volontaire et spontanée, ce type de dispositifs de décloisonnement semble aujourd'hui incontournable de part la massification des enseignements universitaires, le rôle prometteur que certains auteurs donnent à ces pratiques et le déploiement du numérique. Le coenseignement se définit comme un moyen de favoriser la réussite universitaire de tous et d'induire de façon pérenne des changements dans les pratiques enseignantes universitaires.

Les entretiens réalisés ont permis d'identifier trois intentions premières (pratiquer, expérimenter et réguler) caractérisées par les macro-préoccupations proposées par le modèle des gestes professionnels. Ces intentions se définissent ainsi comme un outil méthodologique d'approche des pratiques de coenseignement visant à déterminer des valeurs profondes qui poussent certains enseignants à collaborer avec d'autres.

### **Références bibliographiques**

Alter, N. (2009). *Donner et prendre*. Paris : La Découverte.

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

- Brudermann, C. et Pélissier, C. (2017). « Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0 : retour d'expérience », revue *NCRE (Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education)*, Volume 19, numéro 1, pp 33-56.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTÉ 40), Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage: les langages, vecteurs de la construction des savoirs, IUFM de Montpellier, Toulouse : Octares.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues*, 11(2), pp 17-23.
- Lédé, S. et Pélissier, C. (2018). Des indicateurs pour le développement de l'autonomie : retour d'expérience sur un scénario pédagogique en IUT, colloque ATIU – Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Université Montpellier 3, 20-22 juin 2018.
- Lator, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1458>
- Lator, C. et Bonami, M. (2007). La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone. *Pratiques et Formation*, 53, pp 9-25.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Mauss, M. (1923-1924/1991). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Mageria, K. et Zigmond N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?, *Learnind Disabilities*, Volume 20, Issue 2, May 2005, pp 79-85.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), pp 267-277.
- Pélissier, C., Bernard, W. et Baron, M. (2016). Motivation des étudiants dans une pédagogie multidisciplinaire par projet : le cas d'un site Web en langues étrangères. *Le projet : les pratiques en IUT*, L'Harmattan, pp 92-99.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.M. et McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), pp 392-416.
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294, pp 77-83.
- Tremblay, P. (2015). « Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? », *Formation et Profession*, 23(3), pp 33-44.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), pp 205-225.