



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le leadership inclusif des conseillères pédagogiques dans la mise en œuvre des pratiques d'enseignement du vocabulaire en contexte plurilingue

Auteurs

Mélanie Paré, Professeure agrégée, Université de Montréal, Canada,
melanie.pare@umontreal.ca

Florence Croguennec, Candidate au doctorat, Université de Montréal,
Canada,
florence.croguennec@umontreal.ca

Sophie Dominé, Candidate au doctorat, Université de Montréal, Canada,
sophie.domine@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès de conseillères pédagogiques (CP) ayant collaboré à un projet de développement de pratiques d'enseignement du vocabulaire en milieu défavorisé et plurilingue dans une école de Montréal. Des collaborations étroites ont été facilitées entre les personnes enseignantes et le personnel des services complémentaires autour de certaines pratiques, comme le coenseignement, l'enseignement à partir de la littérature jeunesse et l'accroissement des interactions entre les élèves. Les résultats permettent d'identifier des pratiques observées pendant le projet ainsi que des obstacles et des conditions facilitantes au développement de pratiques inclusives dans des contextes similaires.

Mots-clés : conseillances pédagogiques; coenseignement; innovation; enseignement du vocabulaire; inclusion scolaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Le Québec accueille de nombreuses familles immigrantes, notamment à Montréal. Les écoles accueillent à leur tour les enfants de ces familles, qui s'expriment dans des dizaines de langues différentes et enrichissent leur milieu scolaire. Si bien que la majorité des élèves dans les écoles montréalaises sont bilingues, trilingues ou plurilingues (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2023). Des inégalités persistent toutefois chez les élèves provenant de l'extérieur du Canada. En effet, leur famille a deux fois et demi plus de risques de vivre en zone scolaire défavorisée (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2023).

Le plurilinguisme et la défavorisation doivent être pris en compte lors de l'enseignement du français dans les écoles publiques primaires et secondaires. Par exemple, le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), qui regroupe une majorité d'écoles primaires (76 sur 128) et secondaires (25 sur 31) situées en milieu défavorisé, observait un écart de réussite de 7,6 points de pourcentage en français (secondaire 1 à 5) entre les élèves ayant fréquenté une classe d'accueil et les autres élèves en 2021-2022 (CSSDM, 2023). Le développement des compétences en français des élèves est une préoccupation importante dans ces milieux et il constitue un enjeu crucial d'éducation inclusive (Armand, 2021) et de réussite scolaire dans toutes les matières (Berthiaume et al., 2020).

Plus spécifiquement, on sait que la réussite en français « est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire au nombre de mots connus par le lecteur/scripteur » (Berthiaume et al., 2020, p. 2). Un enjeu important pour les personnes enseignantes qui travaillent en milieu défavorisé est donc de développer des pratiques centrées sur le soutien à l'acquisition d'un riche vocabulaire chez leurs élèves. La tâche n'est pas simple puisqu'il « est connu que les enfants provenant des milieux économiquement défavorisés ont un vocabulaire plus limité que les enfants provenant de milieux socioéconomiquement favorisés » (Hart et Risley, 1995, cités dans Lavoie et al., 2020, p. 4). De plus, on dit de l'enseignement du vocabulaire qu'il est « un parent pauvre » de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (McKinley et Anctil, 2024, p. 117). Les enseignants et enseignantes ont donc besoin de soutien pour éviter l'approche réactive, laquelle les limite à attendre que les élèves rencontrent des difficultés de compréhension avant que des cours puissent leur être donnés pour favoriser l'emploi de certains mots (McKinley et Anctil, 2024).

Ce défi de l'enseignement du vocabulaire se complexifie davantage en contexte plurilingue. En effet, le cloisonnement des formations des personnes enseignantes des classes ordinaires et de celles en enseignement du français langue seconde conduit à une évolution distincte de ces didactiques alors que les élèves plurilingues de la classe ordinaires ont besoin des deux (Gouaïch et Chnane-Davin, 2022). Ces élèves peuvent aussi se confondre avec des élèves de l'adaptation scolaire et recevoir l'étiquette d'un handicap linguistique alors qu'il s'agit de difficultés passagères (Gouaïch et Chnane-Davin, 2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il va sans dire qu'une approche interdisciplinaire¹ d'enseignement est indispensable dans de tels contextes requérant des établissements publics le développement de savoirs et d'habiletés des domaines de la didactique, de la pédagogie, de l'adaptation scolaire et de l'enseignement du français langue seconde. Une culture collaborative permet de mobiliser de manière plus cohérente ces savoirs et l'apport du personnel des services éducatifs complémentaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ces services complémentaires sont toutefois fréquemment offerts en co-intervention externe (p. ex. orthopédagogie, soutien linguistique), ce qui pose des obstacles à la collaboration avec les personnes enseignantes et comprend des désavantages pour le transfert des apprentissages des élèves (Tremblay, 2023). Entre autres, « pour les enseignants, la co-intervention externe ne constitue pas une différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition » (Tremblay, 2023, p. 19). Les équipes-écoles ont donc besoin d'un accompagnement pour développer des pratiques d'enseignement inclusives qui comprennent des services complémentaires offerts en classe par des spécialistes (orthopédagogie, orthophonie, soutien linguistique, etc.).

Les pratiques d'enseignement différenciées et de coenseignement inclusif et linguistique sont recommandées pour favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (Tremblay, 2023). Elles contribuent à une approche préventive des difficultés scolaires et à mieux répondre aux besoins des élèves qui développent leurs compétences en français.

C'est à partir de ces constats que nous nous sommes intéressées au rôle des conseillères pédagogiques (CP) qui ont accompagné une équipe-école. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes penchées spécifiquement sur l'implication des CP dans ce projet en termes de leadership et de soutien à l'innovation dans une école souhaitant améliorer la réussite en lecture de ses élèves. Selon Guillemette et al. (2019, p. 46), les CP sont appelées à « innover en éducation, en pédagogie et en didactique en contexte de recherche ou de développement » c'est-à-dire à « chercher avec des universitaires des pistes de solution ou d'intervention au regard des besoins issus du milieu scolaire » et à « développer des dispositifs variés en soutien à l'éducation, à la pédagogie et à la didactique ». C'est précisément de recherche et de développement dont on a besoin pour soutenir des équipes-écoles soucieuses d'améliorer la réussite scolaire en littératie dans des milieux où les élèves peuvent avoir un désavantage en raison de la situation sociale ou économique de leurs familles. Il apparaît important qu'on fasse appel à des CP pour soutenir ce développement, car elles sont les ressources chargées de le faire. De plus, les CP souhaiteraient apporter plus souvent leur expertise en enseignement du lexique aux personnes enseignantes qui peuvent ignorer certaines connaissances importantes issues de la recherche en la matière (Sauvageau et Soucy, 2024). Dans le projet que nous dépeignons ici sont impliquées trois conseillères pédagogiques, et c'est leur expertise en

¹ Interdidactique pour Gouïach et Chnane-Davin (2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

adaptation scolaire et en didactique du français qui est mobilisée pour appuyer une équipe-école du primaire.

Cet article a ainsi pour objectif général de recueillir les perceptions de ces trois CP à l'égard de leur rôle dans le développement de pratiques d'enseignement du vocabulaire en milieu plurilingue et défavorisé dans une école de Montréal.

Cadre conceptuel

Cette section débute par la présentation du profil et des rôles joués par les CP dans le milieu scolaire québécois. Sont ensuite présentées des pratiques recommandées d'enseignement du vocabulaire ayant servi de contenu de formation dans ce projet mené dans un milieu plurilingue et défavorisé. Enfin, des pratiques inclusives, tels le coenseignement et les pratiques différenciées, ainsi que le concept de leadership inclusif sont définis.

Les CP sont généralement des personnes enseignantes qui détiennent une formation en conseillance ou un diplôme universitaire de 2^e cycle (maîtrise) dans un domaine disciplinaire ou pédagogique (Granger et al., 2021). Elles offrent leur soutien aux écoles de leur centre de services scolaires. Leur champ d'action concerne la mise en œuvre de politiques éducatives, le développement professionnel du personnel scolaire et le déploiement des pratiques éducatives et pédagogiques recommandées aux établissements (Lessard, 2016, cité dans Granger et al., 2021). Ces personnes peuvent jouer plusieurs rôles, tels que conseiller le personnel des établissements scolaires et lui offrir une formation en soutien afin que soient atteints les objectifs du centre de services scolaires (Guillemette et al., 2019). Ces rôles amènent ces personnes à développer des compétences et des fonctions qui sont observables dans quatre familles de situations : conseiller, former, accompagner et innover (Guillemette et al., 2019). Les CP qui participent à cette recherche ont rencontré ces quatre familles de situations.

Pour soutenir l'apprentissage du vocabulaire, des approches préventives et directes d'enseignement des mots sont recommandées : « Un enseignement explicite de mots ciblés, à travers des tâches orales et écrites favorisant l'exploration des différentes facettes de la connaissance lexicale [...] peut contribuer à améliorer la compétence à orthographier et les connaissances profondes du vocabulaire des élèves » (Berthiaume et al., 2020, p. 12). Il est certes recommandé de mettre en place un enseignement explicite de mots choisis pour s'assurer de la compréhension du mot, mais aussi d'en comprendre toute la portée lexicale : un mot de vocabulaire doit être compris dans sa forme, dans son sens, mais l'élève doit savoir aussi l'employer dans un contexte (Berthiaume et al., 2020; Sauvageau et Soucy, 2024). De plus, en milieu plurilingue et défavorisé, on recommande aussi une approche socioconstructiviste. Miser sur les interactions orales entre les élèves permet de soutenir les apprentissages lexicaux (forme, sens, usage)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Lavoie, 2020). Ce sont ces pratiques qui ont été mises de l'avant dans des ateliers offerts aux enseignants et enseignantes par les conseillères pédagogiques.

En outre, les approches plurilingues qui proposent aux élèves des activités pédagogiques engageantes, complexes et signifiantes (Armand, 2021) sont également recommandées pour ces milieux. En effet, la réussite en français des élèves et l'acquisition d'une nouvelle langue sont associées aux dimensions identitaire et affective de l'apprentissage (Armand, 2021). L'exploitation d'une riche littérature jeunesse constituée d'albums, de romans et de documentaires abordant des thématiques variées et délicates fait partie des compétences à développer chez le personnel enseignant de ces écoles (Armand, 2021). Dans ce projet, les CP se sont inspirées de ces écoles (Armand, 2021) pour inviter les personnes coenseignantes à travailler le sens des mots, tout en mettant l'accent sur la contextualisation et en faisant des liens avec les langues parlées par les élèves.

La grande diversité des élèves dans les classes amène également les CP à recommander des pratiques d'enseignement inclusives. L'enseignement différencié comprend des habiletés complexes, entre autres pour mieux comprendre les besoins des élèves et mieux choisir les pratiques qui y sont adaptées : « La clé d'une différenciation réussie ne réside pas dans l'application de stratégies, mais dans l'adaptation réelle de l'enseignement aux besoins soigneusement identifiés de tous les élèves » (traduction libre de van Geel et al., 2019, p. 62). Ainsi, il ne suffit pas que les personnes enseignantes maîtrisent l'application de pratiques d'enseignement recommandées et différenciées, elles doivent aussi comprendre de manière approfondie les besoins de leurs élèves. Puisqu'il s'agit d'habiletés complexes et de responsabilités partagées avec d'autres spécialistes au sein des écoles, le coenseignement s'avère indispensable autant pour planifier l'enseignement différencié en milieu plurilingue et défavorisé que pour soutenir la collaboration et le développement professionnel des personnes enseignantes et d'autres membres de l'équipe-école (Dubé et al., 2020; Tremblay, 2023). À l'instar de Tremblay (2023), nous définissons le coenseignement comme « cette collaboration entre un enseignant ordinaire et un autre professionnel qui serait différent, mais complémentaire » (p. 23). Ce coenseignement se présente sous différents types, soit inclusif, pédagogique, linguistique ou développemental (Tremblay, 2023). Deux types nous intéressent particulièrement pour cet article, soit le coenseignement inclusif et linguistique. Le premier réfère au coenseignement entre la personne enseignante de la classe ordinaire et l'orthopédagogue. Le second quant à lui permet de soutenir l'apprentissage de la langue d'enseignement des élèves venant d'arriver et il comprend par exemple la collaboration avec des personnes enseignantes en français langue seconde.

Selon Tremblay (2023), l'innovation se traduit par l'utilisation d'une nouvelle pratique par une personne enseignante et non pas par la création pratique jamais vue. Le coenseignement est une innovation qui ajoute une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratique à l'enseignement donné et d'autre part, qui permet d'enseigner des contenus différents ou différemment (Tremblay, 2023). En outre, innover en matière d'inclusion, c'est-à-dire changer sa pratique pour mettre en œuvre une pratique qui tient compte de l'ensemble des élèves, est complexe (Baugey, 2024). Une personne enseignante se lance à condition qu'elle se sente outillée, qu'elle ait les ressources, et qu'elle ait un exemple concret de ce que cela va lui apporter à ses élèves et à elle-même (Baugey, 2024; Boucenna 2024; Lalande et al., 2024). C'est donc un choix courageux que de chercher à innover (Meirieu, 1995). L'accompagnement des CP pour soutenir ces trois aspects s'avère indispensable et pourrait donc manifester un leadership inclusif. Ce dernier pourrait se définir comme une capacité à soutenir le changement des pratiques enseignantes en offrant une vision, en facilitant des expériences d'apprentissage avec des attentes élevées pour les élèves, en renforçant les capacités professionnelles et en créant une organisation de soutien entre les personnes actrices des écoles (Hit et Tucker, 2016, cités dans DeMatthews et al., 2020).

Cet article vise plus spécifiquement à identifier des pratiques d'enseignement du vocabulaire ayant fait l'objet d'un transfert dans la pratique grâce au travail d'accompagnement proposé par les CP. Il vise aussi à décrire des retombées que ces dernières perçoivent pour les élèves ainsi que des obstacles et des conditions facilitantes au développement des pratiques ciblées par le projet.

Méthodologie

Nous avons mené une recherche qualitative interprétative (Gallagher et Marceau, 2020) centrée sur la compréhension du rôle que disent jouer les conseillères pédagogiques dans un projet d'accompagnement comportant des innovations dans les pratiques d'enseignement. Cette section de l'article présente le projet dans lequel elles ont été impliquées. Elle comprend aussi des informations sur les participantes ainsi que la méthode utilisée pour recueillir leur point de vue.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte du projet d'accompagnement et de recherche

Le projet² d'accompagnement a été réalisé de 2020 à 2022 dans une école primaire en milieu défavorisé de Montréal. Il a réuni une chercheuse, trois CP et quinze membres volontaires d'une équipe-école du primaire de Montréal : sept personnes enseignantes titulaires de classes ordinaires, deux personnes enseignantes de classe d'accueil, quatre orthopédagogues, une orthophoniste et un enseignant en soutien linguistique. Ces personnes volontaires s'engageaient à collaborer pour suivre des ateliers de formation, à coenseigner et à coplanifier des activités d'enseignement du vocabulaire pour leurs élèves.

Plusieurs moyens d'accompagnement ont été proposés aux personnes coenseignantes : des ateliers de formation offerts par la chercheuse et par les CP, des observations en classe par les CP (avec des grilles), des auto-observations de leur pratique enseignante (par vidéo) suivies de rétroactions individuelles ainsi que des rencontres de coplanification, de rétroactions collectives et de consultation auxquelles pouvaient participer les CP ou la chercheuse selon les sujets et les équipes accompagnées.

Les ateliers de formation ont porté sur les pratiques de différenciation pédagogique (des structures, des processus, des contenus et des productions), sur les besoins des élèves (autonomie, compétence, appartenance), sur le coenseignement (les configurations) et sur des pratiques d'enseignement du vocabulaire. Plusieurs pratiques d'enseignement du vocabulaire ont été mises de l'avant dans les ateliers de formation et lors des accompagnements :

- l'exploitation d'une riche littérature jeunesse sous forme d'albums et de documentaires adaptés au contexte plurilingues et à chaque cycle d'enseignement;
- la lecture interactive en classe;
- l'enseignement explicite des mots de vocabulaire issus des lectures interactives;
- la consignation des mots appris en classe (murs et carnets de mots);
- le tutorat entre élèves débutant·es et avancé·es en lecture;
- la dyade d'écriture et la rétroaction par les pairs.

Puisque les CP ont pu faire des constats tirés de leurs observations et échanger avec les personnes participantes, nous leur avons proposé de participer à une entrevue individuelle à la fin du projet.

² Projet financé par le ministère de l'Éducation du Québec avec la mesure 15351 – Projet de développement de partenariat en adaptation scolaire 2020-2022.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Personnes participantes

Trois CP sont intervenues à tour de rôle dans ce projet et selon les besoins et les disponibilités des personnes coenseignantes. Elles ont proposé des formations, puis des conseils sur la mise en œuvre des pratiques d'enseignement en fonction de leur champ de spécialisation et de leur mandat au centre de services scolaires. Elles détiennent toutes une maîtrise en éducation. Le tableau 1 ci-dessous détaille leur expérience et leur expertise.

Tableau 1
Expertise des conseillères pédagogiques de la recherche

Conseillère pédagogique	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en conseilance pédagogique	Mandat au sein du centre de services	Objets de formation et d'accompagnement
CP 1	16 ans	2 ans	Accompagnement préscolaire et primaire	Gestion de classe et enseignement du vocabulaire
CP 2	7 ans	13 ans	Adaptation scolaire et évaluation	Coenseignement et différenciation pédagogique
CP 3	15 ans	Près de 10 ans	Français au primaire	Enseignement du vocabulaire

Collecte de données

À la fin du projet d'accompagnement, un entretien individuel semi-dirigé de 90 minutes avec chacune des trois CP a été réalisé. Il s'agit d'un entretien à distance et enregistré au format vidéo. Le canevas d'entrevue comportait les trois questions suivantes :

1. Quelles pratiques issues de l'accompagnement avez-vous pu observer?
2. Quels sont selon vous les effets de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves?
3. Quels obstacles et quelles conditions facilitantes au développement de ces pratiques avez-vous remarqués?

Traitement et analyse des données

Les trois entretiens ont été transcrits sous forme de résumés dans le logiciel Word. Pour identifier les éléments de réponse à chacune des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

questions ouvertes de l'entretien, l'équipe de recherche a utilisé un code de trois couleurs, chacune correspondant à l'un des trois objectifs de la recherche. L'analyse a mené à l'identification de 253 éléments de réponse aux questions posées. Ceux-ci ont été rapportés dans un fichier Excel comprenant un onglet par objectif. Une thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2021), qui consiste à attribuer un thème à chacun des éléments, a été réalisée. Les arbres thématiques pour chacun des objectifs sont présentés dans l'annexe 1. L'équipe de recherche a réalisé plusieurs relectures communes afin de s'assurer de la justesse et de la cohérence de la thématisation.

Résultats

L'analyse des transcriptions d'entretiens nous a permis de repérer des pratiques partagées d'enseignement du vocabulaire pertinentes en contexte plurilingue et développées à partir d'expériences de coenseignement. De même, les CP ont pu aborder de potentielles retombées positives pour les élèves, comme une augmentation de leur engagement, mais aussi mettre de l'avant des obstacles et des conditions facilitantes, comme le temps, l'organisation et le soutien qu'elles ont offert.

Les pratiques d'enseignement du vocabulaire

Afin de déterminer les pratiques d'enseignement du vocabulaire en contexte plurilingue que notre projet a permis de développer, nous avons demandé aux CP de décrire les pratiques qu'elles ont observées en classe. Ces questions ont mené à l'identification de certains transferts dans la pratique d'objets de formation abordés par les CP. Des trois entretiens menés sont ressortis principalement les aspects suivants : 1) des nouvelles pratiques de coenseignement; 2) l'utilisation récurrente de différentes pratiques de soutien à l'apprentissage du vocabulaire; 3) l'accroissement des interactions entre les élèves en classe et entre les classes.

L'analyse des entretiens montre un premier résultat : les CP considèrent avoir observé le développement de certaines pratiques de collaboration et de coenseignement de type inclusif et linguistique. Entre autres, elles nomment avoir observé des séances de coplanification de l'enseignement en classe, auxquelles elles ont participé; ces séances comprenaient des interventions orthopédagogiques et de soutien linguistique, ainsi que des projets interclasses entre les titulaires. Elles ont aussi pu remarquer pendant le projet une augmentation de la présence des orthopédagogues et de l'enseignant de soutien linguistique dans les classes. Par exemple, elles rapportent une activité d'écriture impliquant une classe ordinaire et une classe d'accueil de 3^e cycle soutenue par l'orthopédagogue et l'enseignant de soutien linguistique. Elles décrivent aussi une activité de lecture interactive menée par l'orthopédagogue et soutenue par les personnes enseignantes dans plusieurs classes du 2^e cycle. Elles ont aussi observé un projet amenant des élèves de 3^e cycle à créer en équipe des jeux pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des élèves d'une classe d'accueil. Dans ce projet, l'orthopédagogue ou l'enseignant de soutien linguistique sont intervenus en soutien auprès des élèves qui en avaient besoin.

Les CP rapportent donc que le coenseignement a fait une apparition dans les pratiques, mais que sa pleine mise en œuvre nécessitera un accompagnement supplémentaire, « parce que c'est là que ça part » (CP 2). Elles précisent plusieurs fois dans les entretiens que ces pratiques de coenseignement bénéficieraient d'un accompagnement au moment de la coplanification avec les équipes afin d'aider ces dernières à préciser les intentions, les contenus et les rôles de chacun et chacune en classe. Elles constatent que les interventions de coenseignement étant nouvelles, les pratiques observées étaient essentiellement intuitives. Toutefois, elles mentionnent aussi une satisfaction immédiate des personnes coenseignantes, notamment quant au fait que ce dispositif permet à l'orthopédagogue, à l'orthophoniste et à l'enseignant en soutien linguistique d'intervenir tant en français qu'en mathématique, à l'oral comme à l'écrit, ce qu'elles semblent percevoir comme un levier et un encouragement à poursuivre leur accompagnement.

Un deuxième aspect ressort de nos résultats, soit que les CP considèrent avoir observé l'utilisation récurrente de différentes formes de soutien à l'apprentissage du vocabulaire. L'utilisation de la littérature jeunesse, entre autres des albums et des documentaires imagés, représente l'élément central de la stratégie de réponse aux besoins de ces élèves. « Dans ce milieu-là, la littérature jeunesse permet vraiment de travailler le mot par le sens, de le contextualiser, et d'avoir des outils autres, ne serait-ce que l'illustration, pour favoriser la compréhension qu'il faut travailler en s'appropriant une langue » (CP 1). C'est par des lectures interactives en classe que les contenus à apprendre sont présentés aux élèves, ce qui permet de déterminer le vocabulaire pertinent à leur enseigner explicitement : « L'enseignant en soutien linguistique empruntait beaucoup de livres dans le centre de ressources et utilisait surtout le documentaire. Ça a été un apport du projet. » (CP 3)

En outre, les CP ont observé dans les classes que les personnes coenseignantes avaient créé, avec ce vocabulaire, des murs de mots pour soutenir la réutilisation de ces derniers dans les tâches d'écriture. Chaque élève possédait également son propre carnet de mots : « Les carnets de mots, il y a en a plusieurs à l'école. C'est rassurant, on a gagné des petites choses » (CP 1). Toutefois, les carnets de mots sont demeurés identiques pour tous les élèves. Selon la CP 1, la différenciation des contenus pourrait permettre aux élèves de concevoir un carnet avec des mots de leur choix et selon leurs besoins spécifiques. Elles ont aussi pu observer que des personnes coenseignantes ont développé un signet pour soutenir les interactions orales des élèves lors des dyades d'écriture. Ce petit aide-mémoire rappelait les étapes de la révision des textes enseignées aux élèves, qui pouvaient alors s'offrir des rétroactions. Ces étapes leur rappellent de se référer au mur de mots pour faciliter la réutilisation de ceux qui ont été appris en classe.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Un troisième résultat concernant le soutien à l'apprentissage des élèves et émergeant des entretiens avec les CP est l'accroissement des interactions entre les élèves en classe. Il semble que le projet ait permis aux personnes coenseignantes de miser sur la communauté apprenante pour mieux répondre aux besoins d'appartenance, d'autonomie et de compétences des élèves : « Pour promouvoir la différenciation pédagogique à partir de la littérature jeunesse, j'ai proposé d'utiliser des dyades d'élèves et de travailler à l'oral avec les livres en tant que support visuel » (CP 1). L'enjeu principal ciblé par les équipes de personnes coenseignantes du projet était l'enseignement du vocabulaire dans une communauté-école où les langues parlées sont variées. C'est la raison pour laquelle, entre autres, un certain nombre d'heures de soutien linguistique est alloué à cette école. Les formations des CP ont mis l'accent sur la fécondité des liens entre les langues parlées des élèves et la langue d'enseignement. Pour les CP, les personnes coenseignantes ont rapidement compris l'intérêt, « car [les élèves] se comprennent mieux avec leur vocabulaire d'enfants » (CPA). Elles rapportent donc avoir observé des dyades formées par des élèves parlant la même langue dans plusieurs projets d'équipe. Elles donnent en exemple une classe où l'équipe avait organisé « des dyades judicieuses » (CP 2) et avait pris soin de réunir deux cousins qui se comprennent pour faciliter leurs échanges. Elles ont également remarqué des travaux d'écriture en dyade, des rétroactions par les pairs, des échanges féconds autour des lectures ainsi que du tutorat :

Dans cette activité, les élèves de la classe ordinaire faisaient une entrevue préalable avec leurs élèves de l'accueil, pour comprendre leurs lecteurs, amener les enfants à s'interroger sur leur type de lecteur et celui de l'élève qu'ils accompagnent. Ça leur permettait de s'interroger sur le type de lecteur qu'ils sont et celui de l'élève qu'ils soutiennent et d'essayer d'anticiper les difficultés. Je pense que c'est nouveau pour ces élèves de se poser des questions avant de faire une tâche en vocabulaire (CP 1).

Ainsi, ces pratiques inclusives en lien avec le développement de la communauté apprenante ont permis aux élèves de partager leur compréhension entre eux autour des enseignements reçus. Ainsi il semble que, comme le suggèrent Guillemette et al. (2019), le rôle des CP a été pluriel : elles ont été impliquées dans des situations de formation en choisissant et en réunissant du matériel et elles ont conseillé les personnes coenseignantes à l'aide de ces ressources matérielles. Elles ont aussi été engagées dans des situations d'accompagnement sur le soutien à l'apprentissage du vocabulaire en contexte plurilingue pour soutenir la compréhension des personnes participantes sur la mise en œuvre des pratiques. Leur posture d'observatrice en situation d'innovation pédagogique semble aussi leur avoir permis de dégager les défis qui demeurent à relever. Cependant, plutôt que de porter un jugement, leurs propos indiquent une volonté de prendre part aux prochaines rencontres



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de planification et de développement des pratiques en classe avec les personnes participants et leurs élèves.

Les retombées perçues pour les élèves

Les situations d'innovation rencontrées par les CP requièrent également d'examiner comment les pratiques développées et explicitées ci-dessus ont pu faciliter l'apprentissage du vocabulaire. Bien que les CP n'aient pas mesuré les effets de ces pratiques en classe, elles ont tout de même constaté quelques changements, que ce soit directement ou par le biais de commentaires reçus des personnes enseignantes. Elles ont remarqué que le projet aurait mené à une amélioration des textes écrits par les élèves, à une augmentation de l'engagement et de l'autonomie dans les activités proposées en classe et à davantage de plaisir autour de la lecture.

Si l'on s'intéresse d'abord à l'apprentissage du vocabulaire, les différentes formes de soutien proposées dans les classes semblent avoir été utiles pour l'écriture de textes. Des personnes coenseignantes ont rapporté leur étonnement aux CP par rapport à « de grands changements » (CP 2) observés lors de tâches d'écriture. Elles ajoutent avoir repéré que la quantité et la qualité des productions se sont améliorées. De plus, les élèves ont pu écrire à leur mesure, en utilisant des mots de vocabulaire appris en classe de manière adéquate. Travailler le mot par le sens et le contextualiser, notamment en utilisant la littérature jeunesse et en créant des liens entre les langues des élèves, a permis aux élèves plurilingues de comprendre le vocabulaire en profondeur, d'après les CP. La CP 1 nous rapporte ainsi « [avoir] vu des élèves recourir aux murs de mots, et utiliser les nouvelles expressions dans une phrase ». Elle mentionne aussi que les élèves ont pu réinvestir ces mots dans d'autres situations de la vie quotidienne ou dans leur travail d'écriture.

Ne s'arrêtant pas à l'apprentissage du vocabulaire, les pratiques mises en place par les personnes enseignantes grâce à la formation et au soutien des CP semblent favoriser la satisfaction de certains besoins des élèves, au-delà des besoins d'apprentissage. Selon la CPJ, la rétroaction rapide et les différentes formes de soutien semblent avoir répondu au besoin de compétence des élèves. En outre, sachant que ce soutien était là, les élèves « avaient envie d'essayer et savaient qu'ils allaient avoir de l'aide » (CP 3). Grâce à un contrôle plus important sur la tâche, les élèves semblent aussi avoir développé leur autonomie grâce au mur de mots. L'équipe était certaine que ce dernier serait utilisé par les élèves, qui le préférerait au lieu du recours « [au] dictionnaire, dans lequel il[s] v[ont] chercher souvent le même mot et le rend[ent] moins pertinent » (CPJ). Le projet semble aussi avoir encouragé « les élèves à faire et à réussir la tâche demandée », selon la CP 3.

Accompagner et valoriser l'apprentissage par les pairs a aussi amené les élèves tuteurs et tutrices à choisir des stratégies de lecture et à se questionner sur leur propre compétence à lire afin d'aider d'autres



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves. Leurs interrogations concernaient leur statut de lecteur ou de lectrice, ainsi que celui de l'élève à qui était apporté du soutien, afin d'anticiper les potentielles difficultés (CP 3). Au sein des classes, cela a conduit à l'apparition de « mini profs » (CP 3), qui devaient « anticiper les difficultés » (CP 3) et reproduire les stratégies des personnes enseignantes avec leurs pairs. Les CP rapportent aussi que ce travail avec les pairs permet une meilleure réussite à la tâche. La CP 3 estime quant à elle que cela est « plus efficace que le soutien de la personne enseignante pour l'appropriation du vocabulaire », puisque les élèves qui travaillent en binôme peuvent passer de leur langue parlée à la langue d'enseignement.

Outre des gains concernant les apprentissages, les trois CP rapportent que l'engagement des élèves envers la tâche semblaient s'être accru. La CP 2 nous dit que cela a favorisé les interactions entre les élèves, et permis « de les faire parler entre eux pour s'adapter au contexte plurilingue, ce qui a favorisé l'engagement des élèves ». Elle évoque aussi « l'étincelle » chez les personnes enseignantes qui ont pu observer les changements dans l'engagement des élèves grâce à ces pratiques. La CP 3 nous mentionne aussi plusieurs fois l'engagement plus important des élèves et nous nomme même « les étoiles dans les yeux et la motivation palpable des élèves » (CP 1). Il semblerait alors que ces pratiques favorisent aussi l'engagement, en plus d'avoir des effets sur l'apprentissage du vocabulaire. Enfin, les lectures à voix haute aux élèves « qui aiment se faire lire des histoires et sont enthousiastes » (CP 3), suivies de discussions en groupe-classe, semblent avoir donné aux élèves « le goût de lire » (CP 3).

Les obstacles et les conditions facilitantes

Les CP ont également abordé, lors des entretiens, le sujet des obstacles et des conditions facilitantes au développement des pratiques inclusives d'enseignement du vocabulaire. Ces éléments permettent d'entrevoir la complexité de leur mise en œuvre dans une école primaire composant avec cette diversité d'élèves, mais surtout le rôle de soutien à l'innovation joué par les CP. Les résultats concernent les trois volets du projet d'accompagnement, soit le coenseignement, la différenciation pédagogique et l'enseignement du vocabulaire.

Les CP considèrent que ce sont les recommandations données lors des formations qui ont incité les personnes enseignantes à inviter leurs collègues des services complémentaires dans leur classe : « Ils ont aussi expérimenté la co-intervention en classe au lieu de sortir les élèves des classes comme c'était fait avant. On leur avait demandé de le faire et ils l'ont fait, l'orthophoniste voulait travailler en classe » (CP 3). On constate donc que l'approche inclusive pour soutenir les élèves et la collaboration accrue dans l'équipe a mené entre autres à l'implication de l'enseignant en soutien linguistique dans le projet et dans les classes. Cette implication ne va pas de soi selon une conseillère pédagogique, elle doit être conçue de manière respectueuse du développement professionnel des personnes coenseignantes et répondre aux besoins des élèves : « Il se sent mieux en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

classe et dans certaines classes, mais reconnaît que certains élèves doivent être vus à l'extérieur de la classe » (CP 3). De plus, selon les observations des CP, l'enseignant en soutien linguistique se retrouve certes avec l'occasion de soutenir les élèves en contexte classe, mais le choix, la planification et le pilotage des activités pouvaient demeurer entre les mains de l'enseignante titulaire.

Les CP ont observé l'évolution des pratiques collaboratives, dont des pratiques partagées d'enseignement du vocabulaire et du coenseignement qui n'avaient pas été suffisamment coplanifiées : « Ils n'avaient pas planifié ensemble. L'orthophoniste circule dans la classe, c'est un soutien moins précis. J'ai fait réfléchir là-dessus » (CP 2). Un objet d'apprentissage de la formation concernait les configurations de coenseignement permettant de planifier des rôles clairs auprès des élèves en classe avant de commencer. Le développement de pratiques communes est composé d'apprentissages et d'erreurs : « Les personnes coenseignantes ont compris l'importance de se préparer à la lecture avant, des fois, c'est vu comme une perte de temps » (CP 3). Ce temps de planification et la précision des rôles sont souvent les principaux obstacles à la mise en œuvre du coenseignement (Dubé et al., 2020; Tremblay, 2023). Il faut ajouter à cela que répondre aux besoins des élèves à partir de pratiques qui y sont adaptées renvoie à des habiletés complexes à développer (van Geel et al., 2019). Ainsi, bien qu'on souhaite combler les limites de la co-intervention externe avec les avantages du coenseignement, l'acquisition de pratiques répondant mieux aux besoins des élèves nécessite des efforts accompagnés et soutenus dans le temps permettant la régulation des pratiques d'enseignement.

Du point de vue des pratiques de différenciation pédagogique visant à répondre aux besoins des élèves en contexte plurilingue et défavorisé, on remarque des pratiques axées sur des regroupements d'élèves judicieux. Le projet semble encore ici avoir apporté aux personnes enseignantes des idées et l'envie d'exploiter les langues parlées des élèves, afin de répondre à leurs besoins de compétence et d'appartenance. De plus, les murs et les carnets de mots ainsi que les signets sont des ressources utiles pour satisfaire le besoin d'autonomie des élèves qui en bénéficient et qui peuvent s'y référer, le cas échéant. Toutefois, l'accent a été mis sur l'enseignement explicite du vocabulaire à partir de lectures en groupe. Les élèves avaient à leur disposition les mêmes ressources, soit le mur et le carnet de mots, alors que leurs connaissances antérieures sont susceptibles d'être très variées. Une différenciation pédagogique des contenus d'apprentissage s'appuierait sur les connaissances en français des élèves et sur leurs lectures personnelles pour par exemple enrichir le mur de mots de la classe ou mener à la conception de carnets de mots personnalisés. La mise en place du tutorat entre les classes régulières et les classes d'accueil est également prometteuse. Cependant, elle nécessiterait de se pencher sur le soutien offert aux tuteurs et aux tutrices et la manière de former les communautés apprenantes, ce qui signifie la prise en compte d'autres aspects que la langue parlée commune des élèves. Les habiletés permettant d'associer l'ensemble des besoins des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves aux pratiques les mieux adaptées pour y répondre se frappent à l'obstacle de leur complexité (van Geel et al., 2019).

Enfin, le projet a facilité la mise en place de plusieurs pratiques de soutien à l'apprentissage du vocabulaire qui avaient été proposées dans les formations. Les CP précisent que ces pratiques et notamment l'enseignement explicite et contextualisé du vocabulaire ont permis de développer une culture de classe commune qui a enrichi les discussions quotidiennes entre les élèves. L'une des conditions gagnantes de ce projet a été la création d'un centre de ressources en littérature jeunesse : « Je sens qu'avec notre centre de ressources, on est venu mousser ça. Ça a confirmé pourquoi c'est pertinent d'utiliser la littérature jeunesse » (CP 1). Les CP ont en effet choisi des albums pour soutenir un enseignement du vocabulaire de qualité, entre autres des albums documentaires susceptibles d'éveiller les intérêts variés des élèves. Ces albums permettent le recours à un contexte qui leur est signifiant. Les CP rapportent que ces albums ont également servi de référence durant les périodes d'écriture et que les personnes coenseignantes se les sont appropriés rapidement, en particulier l'enseignant de soutien linguistique. Les pratiques partagées durant le projet entre les personnes coenseignantes sont devenues plus courantes alors que celui-ci avançait. Ces ressources demeurent la propriété de l'école après le projet, ce qui permettra de soutenir à plus long terme le personnel de l'école qui n'était pas impliqué directement.

Discussion

Avant de discuter des apports de cette recherche, il convient d'énoncer les limites qui s'y rattachent. Cette recherche de type qualitative et interprétative est basée sur l'expérience décrite par trois CP. Il s'agit donc d'un contexte et d'un nombre de personnes participantes très restreints, mais que nous considérons tout de même valides. Bien que les CP aient effectué des observations en classe, leurs notes d'observation n'ont pas été analysées dans cette recherche. C'est donc sur la base de leurs souvenirs et au meilleur de leurs connaissances que les participantes ont répondu aux questions d'entrevue. D'autres recherches seront nécessaires pour décrire les rôles joués par les CP dans les projets nécessitant des innovations pédagogiques.

Les résultats permettent d'affirmer que les CP ont joué un rôle essentiel dans ce projet, non seulement sur des aspects de formation et d'accompagnement au développement professionnel, mais surtout en matière d'innovation. Elles ont proposé et conçu ce projet pour des personnes coenseignantes aux prises avec des défis pressant d'adaptation de leurs pratiques. Ces besoins n'auraient pas été répondus par les modalités habituelles de formation continue. À l'instar de Deunk et al. (2018) qui mettent l'accent sur la nécessité de se pencher sur le sens des pratiques observées dans les classes, les CP ont misé sur une présence de proximité lors des moments stratégiques de planification et d'enseignement en classe. Elles ont également contribué à rassembler des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ressources matérielles et humaines (des moments de collaboration et un centre de ressources) qui encouragent cette équipe à maintenir une démarche réflexive et collaborative sur la didactique et la pédagogie pour développer des pratiques plus inclusives (van Geel et al., 2019).

Ce qui est particulièrement intéressant dans nos résultats est le constat suivant : les CP ont démontré leurs compétences à assurer ce pas de recul sur la pratique et à nourrir leur réflexion à partir d'observations in situ. Elles témoignent d'une compréhension avancée des pratiques inclusives utiles dans ces classes et nous montrent comment elles parviennent à soutenir le développement graduel et bienveillant de ces habiletés chez les personnes accompagnées. Elles expliquent par exemple qu'elles sont capables d'anticiper les obstacles qui seront rencontrés en classe et souhaitent être présentes dès l'étape de la planification. Leurs interventions ont donc le potentiel de soutenir le passage des pratiques réactives d'intervention aux pratiques proactives et collaboratives, assurant la prévention des retards et des difficultés des élèves. Elles signalent également qu'un projet financé sur deux années comme celui-ci leur a permis de développer un lien de confiance avec les personnes coenseignantes et de donner des rétroactions plus justes. Le lien de confiance qui se développe alors semble donner l'impulsion pour « aider à expérimenter plus » (CP 2). La collaboration entre personnes enseignantes et professionnelles sont des atouts majeurs pour soutenir la pratique réflexive des enseignants et enseignantes. Les pratiques inclusives impliquent essentiellement ce réel travail collaboratif pouvant soutenir l'ensemble des élèves (Finkelstein et al., 2019).

Se donner du temps pour changer des pratiques, une étape à la fois, est recommandé par la recherche (Tomlinson et al., 2010) et évite le piège des formations ponctuelles qui se révèlent plus déstabilisantes qu'efficaces (Frerejean et al., 2021). En définitive, nos résultats démontrent toute la portée du leadership inclusif des CP dans ce projet. Des projets de ce type peuvent mieux correspondre aux attentes des équipes-écoles qui cherchent une reconnaissance des défis qu'elles rencontrent et du soutien professionnel à long terme. Les CP voient émerger une posture de mentor et misent sur la qualité de la planification, l'observation et la modélisation des pratiques en classe ainsi que sur l'offre de rétroactions professionnelles en temps opportun. Elles représentent le maillon manquant entre la recherche et la pratique, puisqu'elles développent des modalités d'accompagnement de proximité qui tiennent compte de la complexité des enjeux et des habiletés requises pour mettre en œuvre les pratiques recommandées par la recherche. Elles ont aussi la possibilité de soutenir la collaboration et d'apporter un soutien institutionnel (Moldoveanu et al., 2021). Enfin, la mise sur pied du centre ressources en littérature jeunesse a particulièrement gagné le cœur de cette équipe-école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 395-416). Fides Éducation.
- Berthiaume, R., Ancil, D. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (62). <https://doi.org/10.4000/lidil.8502>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2023). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4654789>
- Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM) (2023). *Plan d'engagement vers la réussite 2023-2027*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PEVR-202327-CSSDM-vWeb2.pdf>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. et Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. et Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37-58. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>
- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Frerejean, J., van Geel, M., Keuning, T., Dolmans, D., van Merriënboer, J. J. et Visscher, A. J. (2021). Ten steps to 4C/ID: training



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

differentiation skills in a professional development program for teachers. *Instructional Science*, 49(3), 395-418.

- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative, dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*, 2^e édition : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé (p. 5-32). Presses de l'Université du Québec.
- Gouaïch, K. et Chnane-Davin, F. (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (65), 145-164. <https://doi.org/10.4000/reperes.5109>
- Granger, N., Guillemette, S. et B-Lamoureux, B. (2021). La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, Canada. <https://www.usherbrooke.ca/gef/actualites/nouvelles/details/45346>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec. Montréal : Québec. Les Éditions JFD inc. https://accpq.org/wp-content/uploads/2019/02/agir_compotent_conseilleres_pedagogiques_2e-ed..pdf
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A. et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (62). <https://doi.org/10.4000/lidil.8456>
- Mc Kinley, S. J. et Anctil, D. (2024). Former à l'enseignement du vocabulaire à la maternelle par une approche collaborative : quelles traces de changement des conceptions et des pratiques des enseignantes? *Action didactique*, 7(1), 114-136.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé : Une école pour la réussite de tous*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en oeuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Canadian Journal of*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Education/Revue canadienne de l'éducation, 44(2), 405-433.

<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4681>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5^e éd.). Armand Colin.

Sauvageau, C. et Soucy, E. (2024). Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire. *Formation et profession*, 32(2), 1-17.

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>

Tomlinson, C. A., McTighe, J. et Senningsen, B. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Éditions Académia.

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. et Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Annexe 1. Arbres thématiques pour chacun des objectifs

