

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

ASL2. CODOCENCIA EN CLASE DE FLE: UNA EXPERIENCIA EN UNA CLASE
DE TERCERO DE LA ESO EN ARAGÓN

ASL2. COTEACHING IN FFL CLASS: A 3rd ESO CLASS EXPERIENCE IN ARAGON

Ignacio Arilla Subías

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Este artículo presenta una experiencia didáctica basada en la codocencia, es decir, metodología que establece la presencia de dos profesores en una misma clase, compartiendo las responsabilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, gestión de aula, ejecución y evaluación).

Esta experiencia se ha llevado a cabo en una clase de 23 estudiantes de 3º ESO en un instituto de la provincia de Huesca (Aragón): con dos profesores de francés presentes en el aula, el alumnado, dividido en grupos, ha trabajado en una situación de aprendizaje sobre los juegos olímpicos de París 2024. Presentamos en este artículo el contexto del instituto y de la clase, la metodología utilizada, la situación de aprendizaje y los saberes básicos trabajados y la vinculación de los criterios, procedimientos e instrumentos que nos han servido para evaluar esta situación de aprendizaje. Por último, se presenta una reflexión sobre las ventajas de introducir la codocencia para la realización de esta situación y sobre las limitaciones o posibilidades de mejora de esta experiencia.

Palabras clave: Codocencia, FLE, ESO, situación de aprendizaje, Juegos Olímpicos.

Abstract

This article presents a teaching experience based on co-teaching, a methodology which involves the presence of two teachers in the same classroom, sharing the responsibilities of the teaching-learning process (planning, classroom management, execution and evaluation).

This experience took place in a 3rd-year ESO class at a high school in the province of Huesca (Aragon). With two French teachers in the classroom, the students, divided

into groups, have worked on a learning situation about the Paris 2024 Olympic Games. In this article we present the context of the high school and the class, the methodology, the project, the contents and the connection between the criteria, procedures, and instruments used to evaluate the learning situation. Finally, a reflection is offered on the advantages of introducing co-teaching for the execution of the learning situation, as well as the limitations or possibilities of improvement of this experience.

Keywords: Co-teaching, FFL, ESO, learning situation, Olympic Games.

Résumé

Cet article présente une expérience pédagogique basée sur le coenseignement, une méthodologie qui établit la présence de deux enseignants dans la même classe, partageant les responsabilités du processus d'enseignement-apprentissage (planification, gestion de la classe, mise en œuvre et évaluation).

Cette expérience a eu lieu dans une classe de troisième dans un lycée de la province de Huesca (Aragon). Avec la présence de deux enseignants de français dans la classe, les élèves, répartis en groupes, ont travaillé sur une situation d'apprentissage concernant les Jeux olympiques de Paris 2024. Dans cet article, nous présentons le contexte du lycée et de la classe, la méthodologie dont nous nous sommes servis, la situation d'apprentissage, les connaissances de base travaillées, ainsi que la corrélation entre les critères, les procédés et les instruments utilisés pour évaluer cette situation. Enfin, une réflexion est proposée sur les avantages de l'introduction du coenseignement pour la réalisation de la situation d'apprentissage, ainsi que sur les limites et les possibilités d'amélioration de cette expérience.

Mots-clés: Coenseignement, FLE, ESO, situation d'apprentissage, Jeux olympiques.

1. INTRODUCTION

Depuis quelques années déjà, le coenseignement est devenu une méthode utilisée par les enseignants, non seulement en primaire, mais aussi dans le secondaire et à l'université.

Même si au début cette méthode était destinée à atteindre l'inclusion et l'intégration éducative et à améliorer les résultats des apprenants à des besoins spécifiques, elle se concrétise actuellement par la présence dans une même classe de deux enseignants, soit de la même spécialité, soit d'une spécialité différente, partageant les responsabilités du processus d'enseignement-apprentissage et visant à améliorer la qualité éducative et les résultats de la totalité des apprenants présents en classe.

Notre article a pour objectif de présenter une expérience didactique menée à terme dans un lycée de la province de Huesca (région d'Aragon) et, plus concrètement, dans une classe de 3^o ESO, où nous avons eu la chance de pouvoir pratiquer le coenseignement.

Il s'agit d'une situation d'apprentissage sur les Jeux olympiques de Paris 2024 où les apprenants ont dû utiliser les TICE pour rechercher de l'information afin de pouvoir créer, comme produit final, des affiches informatives sur les différents sports. Ces dernières comprennent des informations sur les règles du sport, les sièges de ces sports dans les JO de Paris et les médaillistes, aussi bien individuels qu'en équipes.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps présenter un bref parcours historique du concept *coenseignement* (naissance et développement) et donner sa définition. En deuxième lieu, nous allons décrire l'expérience pédagogique que nous avons développée au lycée, expliquant le contexte du lycée et de la classe, la méthodologie dont nous nous sommes servis, la situation d'apprentissage créée, les connaissances de base travaillées et les critères, procédés et instruments d'évaluation utilisés pour évaluer cette situation. En troisième lieu, nous réfléchirons sur les avantages et les limites du coenseignement que nous avons observés dans le déroulement de cette expérience didactique. Finalement, une conclusion présentera les aspects essentiels de notre travail.

2. LE COENSEIGNEMENT : NAISSANCE, DÉVELOPPEMENT ET DÉFINITIONS

Le coenseignement apparaît déjà aux États-Unis dans les années 1950 en tant que fondement pédagogique et méthodologique luttant contre les méthodologies traditionnelles, rompant avec l'école traditionnelle et prônant, par conséquent, des alternatives pédagogiques : « inspiré des pédagogies alternatives, ce mouvement promeut l'interdisciplinarité, les projets, et le travail coopératif entre membres du personnel enseignant et entre élèves » (Tremblay, 2020, p. 17).

À cette époque-là, il s'agissait d'individualiser l'enseignement des élèves en proposant un changement d'organisation de la classe : collaboration des enseignants afin de diviser la responsabilité de suivi des apprenants : « As early as the 1960's, co-teaching was recommended as a strategy for reorganizing secondary schools in the United States as well as in England » (Cook et Friend, 1995, p. 1).

Vers les années 1970, l'inclusion et l'intégration scolaire acquièrent une importance capitale et diverses manières de collaboration entre enseignants se développent aux écoles, sans pour autant apporter des résultats satisfaisants, surtout pour les élèves à besoins spécifiques, comme l'affirme Tremblay (2020, p. 18) :

Au fil des ans, divers modèles de collaboration ont été proposés pour faciliter le dialogue, la collaboration entre les différents professionnels de l'école pour résoudre des problèmes (Laycock, Korinek et Gable, 1991). Certains modèles bien connus incluent la consultation collaborative (Idol, Paolucci-Whitcomb et Nevin, 1994), les équipes d'assistance ordinaires (Fuchs, Fuchs et Bahr, 1990), les équipes d'aide aux enseignants (Chalfant, Pysh et Moultrie, 1979) et la co-intervention (Garvar et Papania, 1982; Will, 1986).

C'est dans la décennie de 1980 que le coenseignement commence à apporter des résultats positifs aux apprenants à besoins spécifiques grâce à la nouvelle manière d'envisager cette méthode. En effet, à partir des différentes expériences vécues aux écoles, deux enseignants, un ordinaire et un autre spécialisé, commencent à travailler en équipe et à planifier collaborativement les cours, ce qui les amène à être ensemble en classe, partageant les mêmes responsabilités et les mêmes apprenants (incluant ceux à des besoins spécifiques) : « la présence d'élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire a ainsi graduellement mené à l'introduction des professionnels (enseignantes/enseignants spécialisés, éducatrices/ éducateurs, orthophonistes, etc.) en classe dans d'autres rôles que celui de co-intervenant » (Tremblay, 2020, p. 18).

Cette dernière manière d'envisager le coenseignement sert de fondement à l'approche actuelle et donne lieu à la définition suivante de Cook et Friend (1995, p. 2) : « Our definition is as follows: two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space ». De

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

cette manière, le coenseignement consiste à ce que deux enseignants partagent les responsabilités pédagogiques dans un même groupe d'apprenants, un même espace et un même temps. Cette méthode offre des avantages pour toutes les personnes faisant partie du processus d'enseignement-apprentissage étant donné que cela permet : a) de réduire le nombre d'élèves par enseignant, b) d'offrir aux enseignants plus de temps pour interagir avec les apprenants en difficulté, c) d'individualiser davantage le processus d'apprentissage, d) d'augmenter la participation et motivation des apprenants et e) de donner aux enseignants un sentiment de satisfaction avec leur travail et d'enrichissement personnel (Rodríguez, 2014 ; Tremblay, 2015 ; Leclerc, 2020). En définitive, l'avantage principal de cette méthode est d'améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage.

Tremblay (2020, p. 19), se basant sur le texte fondateur de Cook et Friend (1995), présente les quatre composantes définitoires et caractéristiques du coenseignement :

1. Le coenseignement implique au moins deux professionnels, qui sont généralement une enseignante/enseignant ordinaire et une enseignante/enseignant spécialisé, une enseignante/enseignant spécialiste (en musique, en langue seconde, etc.) ou tout autre spécialiste non enseignant (ex. : orthophoniste). Le coenseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux professionnelles/professionnels aux perspectives différentes, mais complémentaires.
2. Le coenseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnelles/professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participante/participant peut varier.
3. La population visée dans le coenseignement à orientation inclusive est également un élément important de ces définitions où le coenseignement est défini aussi par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.
4. En lien direct avec la troisième composante, ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe. Cela n'exclut pas la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves, par exemple pour un enseignement qui implique une activité avec des niveaux élevés possibles de bruit et de distraction.

Selon Leclerc (2020), il existe actuellement différents types de coenseignement en fonction des besoins spécifiques de chaque classe : « généralement, six grandes modalités de coenseignement sont utilisées par les coenseignantes et les coenseignants : 1) l'un enseigne et l'autre observe, 2) l'enseignement de soutien, 3) l'enseignement en parallèle, 4) l'enseignement en atelier, 5) l'enseignement alternatif et 6) l'enseignement partagé » (p. 64). Dans le premier type, un enseignant prend en charge les explications à tous les apprenants, tandis que l'autre reste passif et observe la classe. Dans le deuxième type, un enseignant assume la responsabilité des explications, alors que l'autre attend le soutien individuel aux apprenants qui en auront besoin. Dans le troisième type, le groupe-classe est divisé en deux et est pris en charge par un enseignant. De cette manière, les contenus travaillés sont les mêmes, mais la méthodologie est différente.

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Dans le quatrième type, les enseignants créent des ateliers différenciés et prennent en charge un des deux, ce qui fait que les apprenants passent d'un atelier à un autre. Dans le cinquième type, la plupart des élèves restent en grand groupe avec un enseignant, tandis qu'une minorité fait partie d'un autre groupe (de renforcement ou d'enrichissement), sous la responsabilité de l'autre enseignant. Dans le dernier type, les deux enseignants partagent les responsabilités de la classe de manière indifférenciée : explications, observations, soutien, etc. (Tremblay, 2015 ; Obando-Castillo, 2016).

Il convient de souligner que ces six types de coenseignement ne sont pas indépendants, mais complémentaires. En effet, les enseignants peuvent décider de changer de l'un à l'autre en fonction des besoins et de l'évolution des apprenants.

3. EXPÉRIENCE DIDACTIQUE

Nous allons présenter une expérience pédagogique menée à terme dans une classe de troisième d'un lycée de la région d'Aragon. Cette expérience s'est déroulée grâce à la possibilité que nous avons eue de pratiquer le coenseignement.

En troisième, selon la distribution horaire qui se trouve dans l'annexe III de l'Arrêté ECD/1172/2022, du 2 août, approuvant le curriculum et les caractéristiques de l'évaluation de l'Éducation secondaire obligatoire et autorisant son application dans les établissements scolaires de la Communauté Autonome d'Aragon, la matière Français langue étrangère possède deux heures par semaine (Arrêté ECD/1172/2022, 2 août 2022, p. 28967). Pendant une de ces deux heures, nous avons eu la chance d'être deux enseignants de français dans la même classe, ce qui nous a permis de travailler en équipe et par projets.

Ceci est possible parce que dans la classe il y a plus de 22 apprenants et selon l'article 68b de l'Arrêté du 18 mai 2015 de la Conseillère d'éducation, universités, culture et sport, approuvant les instructions qui réglementent l'organisation et le fonctionnement des établissements d'éducation secondaire de la Communauté Autonome d'Aragon (5 juin 2015, pp. 20015-20016), «en los grupos de Enseñanza Secundaria Obligatoria con más de 22 alumnos, los Departamentos didácticos de Lenguas Extranjeras, [...] establecerán un plan de aplicación de las periodos lectivos concedidos por desdobles ». De cette manière, le département de français du lycée compte avec une heure ouvrée de plus, qui pourrait être destinée à diviser le groupe de 23 élèves en deux sous-groupes, mais que nous utilisons pour mettre en œuvre le coenseignement. C'est ici où réside la pertinence de cette expérience parce que cette heure, traditionnellement destinée à diviser le grand groupe en deux, est utilisée pour

pratiquer le coenseignement avec deux spécialistes de FLE présents dans la même classe, tandis que normalement ce sont un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé ceux qui sont dans la classe.

3.1. Contextualisation

Le lycée où cette expérience s'est déroulée se trouve dans la région d'Aragon, plus concrètement, dans un village de la province de Huesca avec environ 4 000 habitants. Dans cet établissement étudient à peu près 325 lycéens, de la première année de l'enseignement secondaire jusqu'à la Terminale.

En ce qui concerne la classe, il s'agit d'une classe de troisième¹, composée par 23 étudiants, dont 7 garçons et 16 filles. Parmi ces lycéens, il y en a un qui est arrivé en Espagne il y a seulement quelques mois et, par conséquent, ne parle pas l'espagnol. Néanmoins, il est d'origine marocaine et peut parler le français.

3.2. Méthodologie

La méthodologie utilisée pour le déroulement de cette situation d'apprentissage prend en considération le CECR et les *Orientations méthodologiques* de l'Arrêté ECD 1172/2022, du 2 août, qui privilégient, tous les deux, « la perspective actionnelle, une méthodologie centrée sur l'action, pour que l'apprenant soit capable de se débrouiller en français dans des situations de la vie réelle » (Arilla Subías, 2024, p. 12). De cette manière, les apprenants doivent être autonomes, responsables de leur processus d'enseignement-apprentissage et capables de mobiliser toutes les ressources apprises en cours pour développer différents types de tâches (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

D'ailleurs, le coenseignement a été la base pour le développement de cette expérience. En effet, ayant eu la possibilité d'être deux enseignants de français dans la même classe pendant une heure par semaine, nous avons décidé de partager les responsabilités de la classe (planification, enseignement, gestion du groupe et évaluation) et de développer le coenseignement, plus concrètement, « l'enseignement partagé » (Leclerc, 2020, p. 64). Même s'il y avait un enseignant référent pour la classe, pendant cette heure-ci, les deux enseignants sont devenus des référents, pouvant ainsi les apprenants poser des questions ou demander des doutes

¹ À partir de 3^e ESO, la matière est une option pour les étudiants et entre en concurrence avec d'autres matières comme l'économie, la philosophie, la musique, la technologie, etc.

à n'importe lequel des deux, ce qui a permis de réduire le ratio enseignant-apprenant. Bien évidemment, le fait de partager des responsabilités exige une planification et un travail de collaboration *a priori* entre les deux enseignants afin de construire et de développer la situation d'apprentissage.

Concernant la distribution spatiale du groupe-classe, les apprenants ont formé six groupes de travail hétérogènes : un groupe de trois personnes et cinq groupes de quatre. Concernant l'espace, les tables de la classe ont été mises en disposition groupale, c'est-à-dire, six groupes de tables séparés entre eux et chacun de ces groupes de tables occupés par les groupes d'étudiants.

Finalement, par rapport aux ressources utilisées, chaque groupe a eu besoin d'un ordinateur portable, de deux cartons et de feuilles de couleurs.

3.3. Situation d'apprentissage et connaissances de base

La situation d'apprentissage que nous avons proposée aux apprenants profite de la célébration des Jeux olympiques de Paris en 2024 et s'est déroulée en dix séances entre le 19 septembre et le 19 décembre 2024². Cette situation d'apprentissage s'est divisée en trois phases différenciées :

- Première phase (une séance de 50 minutes) : le but de cette phase a été d'introduire la thématique des Jeux olympiques aux apprenants, une sorte d'élément déclencheur de la situation d'apprentissage. Pour ce faire, une fois les apprenants divisés en groupes, l'emblème des JO de Paris 2024 a été projeté (sans l'inscription Paris 2024) afin qu'ils devinent la thématique à travailler. Devinée la thématique et pour entrer en contexte, ils ont dû surfer sur le site web des JO (<https://olympics.com/fr/paris-2024>) et répondre à une batterie de questions portant sur les pays participants, les différents sports, les valeurs des JO et la mascotte. Ils ont dû compléter le document suivant et le rendre sur Google Classroom aux enseignants.

² Il est important de souligner qu'entre ces deux dates il y a eu quatorze séances de français de coenseignement, mais seulement dix ont été consacrées à la situation d'apprentissage. La raison est que deux séances ont été destinées à la préparation des examens et les deux autres à leur réalisation.

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Figure 1. Document de la première séance.

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS	COURS: SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA, FRANCÉS		
	DOCUMENT 1: JJOO 2024	DATE: 19 septembre 2024 CLASSE: 3 ^e ESO	

PRÉNOMS: _____

DOCUMENT 1 : JJOO 2024

1. Accédez au site web suivant : <https://olympics.com/fr/paris-2024>

2. Visitez le site web et répondez aux questions suivantes :

a. Cliquez sur l'entrée "Médailles" et observez : quels sont les trois pays avec le plus de médailles ? Combien de médailles a gagné la France ?

i. RÉPONSE :

b. Combien de sports il y a eu aux JJOO de Paris 2024 ?

i. RÉPONSE :

c. Quels sont les engagements des JJOO de Paris 2024 ?

i. RÉPONSE :

d. Recherchez sur internet quelles sont les valeurs olympiques.

i. RÉPONSE :

e. Quelle est la mascotte des JJOO ? Qu'est-ce qu'elle représente ?

i. RÉPONSE :

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

- Deuxième phase (quatre séances de 50 minutes) : les enseignants ont expliqué, dans la première séance de cette phase, les instructions de la situation d'apprentissage aux apprenants (chaque groupe doit choisir deux sports des JO de Paris, rechercher sur le site web des informations concernant les sièges du sport en France, les règles de la compétition et les médaillistes individuels et en équipe ; toutes ces informations seront enregistrées, d'abord, dans un brouillon numérique parce que le but de la tâche est de créer des affiches informatives sur chacun des sports choisis). La phase de recherche a occupé trois séances et, pendant ces séances, les deux enseignants ont été disponibles pour résoudre les doutes de chaque groupe et pour les aider à trouver l'information.

Les groupes et les sports choisis ont été les suivants :

- Groupe 1 (quatre étudiants) : l'athlétisme et la gymnastique ;
- Groupe 2 (quatre étudiants) : le football et le basketball ;
- Groupe 3 (quatre étudiants) : le surf et l'équitation ;
- Groupe 4 (quatre étudiants) : la natation et le triathlon ;
- Groupe 5 (trois étudiants) : le tennis et le badminton ;
- Groupe 6 (quatre étudiants) : la boxe et la voile.

- Troisième phase (cinq séances de 50 minutes) : cette dernière phase a le but de créer les affiches de chaque sport. À cet égard, une fois l'information retrouvée, les enseignants ont apporté deux cartons à chaque groupe et tout le matériel nécessaire. Les six groupes d'étudiants ont travaillé de manière autonome pour créer le produit final de la situation d'apprentissage, les affiches sur les sports des JO. La durée de cette phase a été variable parce que le rythme de travail de chaque groupe a été différent. Toutefois, nous avons consacré à peu près 5 séances.

Concernant les connaissances de base (les contenus que les étudiants vont travailler avec cette situation d'apprentissage), elles sont établies dans l'annexe II de l'Arrêté ECD/1172/2022, du 2 août, et elles se concrétisent, pour cette situation d'apprentissage, de la manière suivante :

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Connaissances de base (Arrêté ECD/1172/2022)	Concrétisation
Bloc A. Communication	
<i>Autoconfianza e iniciativa. El error como parte integrante del proceso de aprendizaje.</i>	Les doutes et questions des apprenants
<i>Estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la producción y la coproducción de textos escritos.</i>	Stratégies de planification (préparation de la tâche et recherche des ressources), de réalisation (appui sur les connaissances préalables) et de contrôle (autocorrection).
<i>Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: describir objetos, fenómenos y acontecimientos; situar lugares en el espacio; describir situaciones presentes.</i>	Le présent de l'indicatif, les prépositions de lieu, l'expression de l'obligation et l'interdiction (<i>il faut</i> + infinitif / <i>il est interdit de</i> + infinitif), la description au présent.
<i>Léxico de uso común y de interés para el alumnado relativo a lugares y entornos, y actividad física.</i>	Les sports, les endroits et les accessoires sportifs.
<i>Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información.</i>	L'utilisation des sites web pour la recherche d'information.
<i>Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados</i>	La citation des sources consultées et utilisées.
<i>Herramientas analógicas y digitales de uso común para la producción y coproducción escrita y multimodal</i>	L'utilisation des TICE.

Tableau 1. Connaissances de base et concrétisation pour la situation d'apprentissage.

3.4. Critères, procédés et instruments d'évaluation

Toute situation d'apprentissage, pour être évaluée, doit être associée à des critères d'évaluation, définis comme « referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las actividades o situaciones de aprendizaje a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje » (Arrêté ECD/1172/2022, 2 août 2022, p. 27836). Pour qualifier ces critères, nous utilisons des procédés et des instruments d'évaluation.

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Plus concrètement, les critères d'évaluation associés à cette situation sont trois (voir Tableau 2). Le critère 1.1 fait référence à l'activité communicative de compréhension écrite, activité de réception selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2021) qui consiste dans la situation d'apprentissage à trouver sur Internet et à extraire l'information essentielle demandée pour la création des affiches. Le critère 2.2 renvoie à production écrite et se concrétise dans la rédaction de l'information recherchée et extraite sur les affiches. Finalement, le critère 5.2 fait référence au plurilinguisme, c'est-à-dire, à la capacité des étudiants d'utiliser les connaissances apprises en cours pour travailler en équipe et avec les TICE.

Le tableau suivant montre la corrélation de critères, procédés et instruments d'évaluation qui vont être qualifiés dans cette situation d'apprentissage :

CRITÈRE (l'Arrêté ECD/1172/2022)	PROCÉDÉ	INSTRUMENT
<i>1.1. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</i>	PRODUCTION DES APPRENANTS	GRILLE
<i>2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.</i>	PRODUCTION DES APPRENANTS	GRILLE
<i>5.2. Utilizar de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</i>	OBSERVATION SYSTÉMATIQUE	ÉCHELLE D'OBSERVATION

Tableau 2. Critères, procédés et instruments d'évaluation de la situation d'apprentissage.

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Les productions finales de chaque groupe d'étudiants, les affiches, sont évaluées à partir de la grille suivante, associée aux critères 1.1 et 2.2 :

	4 Très bien	3 Bien	2 Améliorable	1 Mal
CONSIGNE TÂCHE	Le groupe respecte la consigne donnée par les enseignants	Le groupe respecte presque totalement la consigne donnée par les enseignants	Le groupe respecte partiellement la consigne donnée par les enseignants	Le groupe ne respecte pas la consigne donnée par les enseignants
COMPRÉHENSION ÉCRITE	Le groupe comprend, choisit et extrait l'information requise pour le projet.	Le groupe comprend, choisit et extrait partiellement l'information requise pour le projet, mais il manque des idées principales.	Le groupe comprend l'information, mais n'est pas capable d'extraire les informations essentielles et principales.	Le groupe ne comprend ni ne choisit ni ne choisit ni n'extrait l'information requise pour le projet.
PRODUCTION ÉCRITE	Le groupe est capable de rédiger une affiche claire, cohérente et cohésionnée.	Le groupe est capable de rédiger une affiche cohérente, mais qui présente certaines erreurs orthographiques et grammaticales.	Le groupe est capable de rédiger une affiche cohérente, mais qui présente une grande quantité d'erreurs orthographiques et grammaticales.	Le groupe n'est pas capable de rédiger une affiche cohérente ni compréhensible.

Tableau 3. Grille d'évaluation (critères 1.1 et 2.2).

Il s'avère nécessaire de souligner que la note finale de chaque groupe est la même pour tous les membres qui le constituent.

Pour évaluer le travail individuel que chaque membre du groupe a fait, nous avons utilisé l'échelle d'observation suivante, qui évalue le critère 5.2. :

INDICATEUR	TOUJOURS	SOUVENT	JAMAIS
L'apprenant est capable de travailler avec ses coéquipiers.			
L'apprenant participe activement dans toutes les tâches du groupe.			
L'apprenant utilise correctement les TICE pour la recherche de l'information requise.			

Tableau 4. Échelle d'observation individuelle.

3.5. Résultats de l'évaluation

Les résultats de l'évaluation des affiches réalisées par chaque groupe d'élèves sont assez positifs.

Le premier groupe d'étudiants, qui a fait les affiches sur l'athlétisme et la gymnastique, a obtenu un score de 9/10 points. La partie sur la production écrite est celle qui a fait diminuer la note à cause de la présence de certaines erreurs orthographiques sur le texte des affiches. Quant au travail individuel, évalué à travers l'échelle d'observation, tous les membres du groupe ont été toujours capables de travailler en groupe, de participer activement et d'utiliser correctement les TICE. Par conséquent, ils ont obtenu la qualification la plus haute.

Le deuxième groupe, qui a travaillé sur le football et le basketball, a obtenu un score de 6/10 points. Les affiches de ce groupe présentaient un nombre important d'erreurs orthographiques et manquaient d'informations importantes et essentielles, surtout en ce qui concerne les règles du sport. Quant à la note individuelle, les membres du groupe ont été toujours capables de bien travailler en équipe, mais certains d'entre eux n'ont pas toujours participé activement à la réalisation des tâches.

Le troisième groupe, qui a réalisé les affiches sur le surf et l'équitation, a obtenu un score de 10/10 points. Le travail présenté comprenait tout ce qui était demandé dans la grille d'évaluation. D'ailleurs, les membres du groupe ont travaillé très sérieusement et, par conséquent, ils ont été évalués positivement à travers l'échelle d'observation.

Le quatrième groupe, travaillant sur la natation et le triathlon, a été noté avec 8/10 points. Les affiches présentaient certaines fautes d'orthographe et grammaticales, mais apportaient les informations requises. Tous les membres du groupe ont obtenu une évaluation positive du travail individuel.

Le cinquième groupe, qui a travaillé sur le tennis et le badminton, a obtenu un score de 6,5/10 points. Les affiches de ce groupe ne respectaient pas totalement les consignes données par les enseignants et présentaient un nombre important d'erreurs orthographiques et grammaticales. Quant à la note individuelle, les membres du groupe n'ont pas toujours participé activement à la réalisation des tâches: ils n'ont pas été capables de se distribuer les tâches à réaliser et, par conséquent, il y avait toujours l'un des élèves parmi les trois qui ne faisait rien.

Le sixième et dernier groupe, qui a élaboré les affiches sur la boxe et la voile, a obtenu un score de 8,5/10 points parce qu'il manquait certaines informations importantes et essentielles. Par rapport au travail individuel, les membres du groupe ont été capables de bien travailler en équipe, d'y participer activement et d'utiliser

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

correctement les TICE ; c'est pourquoi, ils ont obtenu une évaluation positive sur l'échelle d'évaluation.

Nous présentons ci-dessous trois des affiches élaborées :

Figure 2. Affiche sur l'équitation (groupe 3).

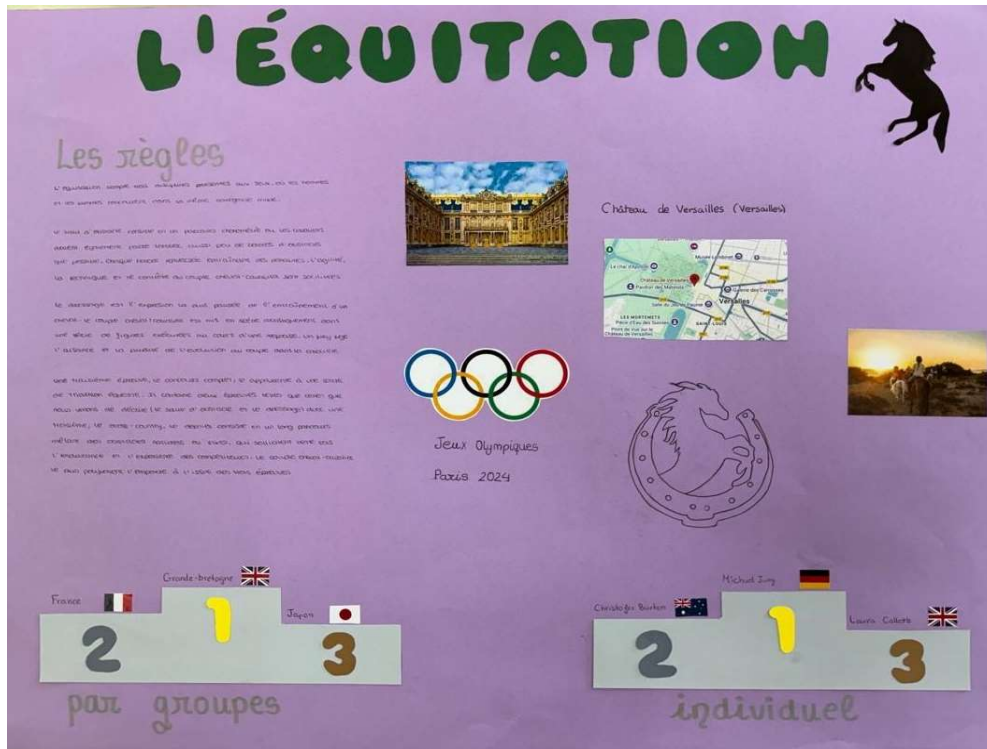
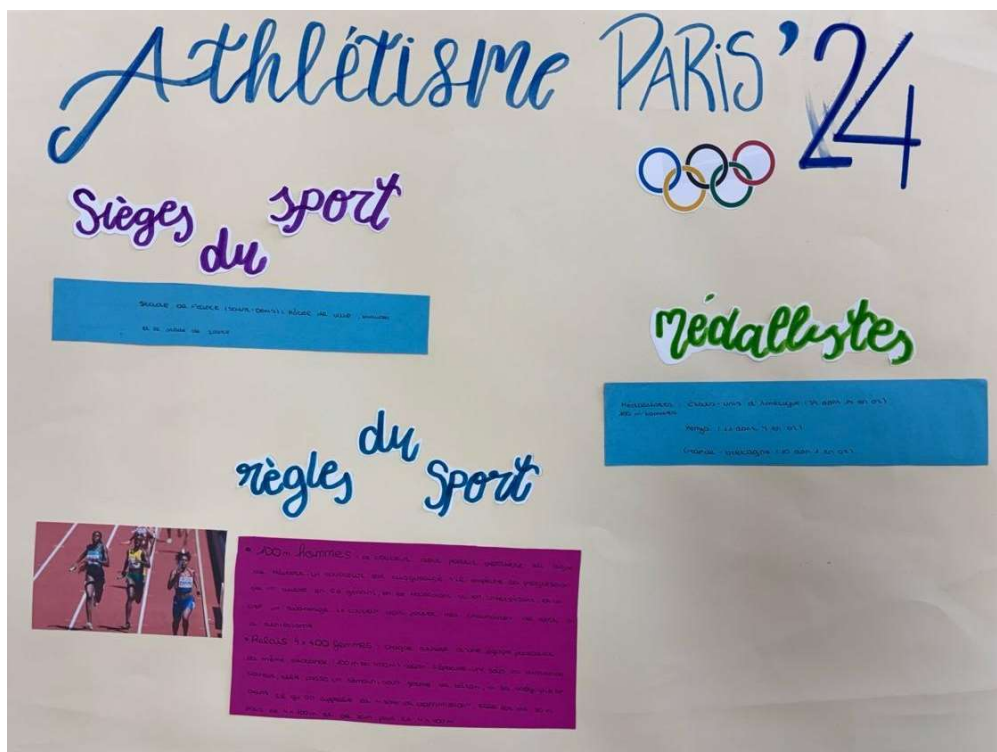
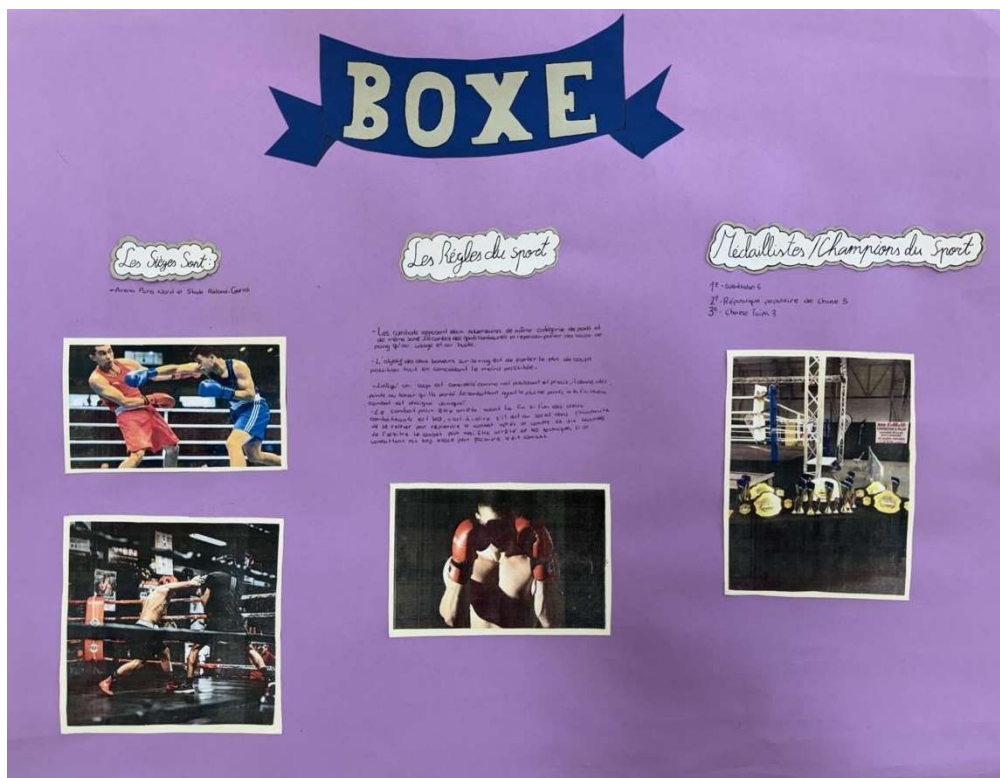


Figure 3. Affiche sur l'athlétisme (groupe 1).



ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Figure 4. Affiche sur la boxe (groupe 6).



4. DISCUSSION

Après avoir présenté cette expérience didactique, il convient de résumer les avantages du coenseignement que nous avons observés dans le déroulement des séances, mais aussi d'en rendre compte des limites ou de possibles améliorations.

Tout d'abord, il est important de remarquer que la présence de deux enseignants en classe a permis d'individualiser beaucoup plus l'apprentissage (parce que le ratio enseignant-apprenant se réduit), de pouvoir résoudre les doutes des apprenants très rapidement et de partager les responsabilités d'enseignement (planification, développement du projet, gestion du groupe et évaluation), ce qui coïncide avec « l'aide plus rapide apportée à tous les élèves » établie dans les résultats de l'étude de Tremblay (2021, 29). Tout ceci s'est matérialisé dans un sentiment de satisfaction chez les deux enseignants, vu que les responsabilités de la classe étaient partagées et que les apprenants semblaient plus participatifs et actifs qu'auparavant. Bien évidemment, la charge de travail des deux enseignants a augmenté à cause de la préparation et planification de la situation d'apprentissage et des séances, ce qui coïncide avec une des difficultés établies dans l'étude de Janin et Couvert (2020, p. 210) : « une difficulté à trouver du temps commun pour la préparation de séance ». Néanmoins, les enseignants ont profité de la réunion hebdomadaire dont ils disposent pour faire tout ce travail.

Par rapport aux apprenants, le travail en groupes a permis que les apprenants gagnent confiance en eux et participent activement en cours, soit en posant des questions aux enseignants, soit en demandant des doutes sur le travail à faire. Nous avons constaté que le fait d'avoir travaillé sur une situation d'apprentissage, dont la thématique était actuelle, leur a plu et les a motivés. D'ailleurs, le fait de consacrer une des deux heures hebdomadaires à travailler sur cette situation d'apprentissage, se servant des TICE et sans utiliser le livre de texte, a contribué à maintenir une bonne atmosphère de classe (bonne attitude des élèves et concentration permanente de leur part). Tremblay (2022, 133) soulignait déjà que le coenseignement permettait d'améliorer la concentration des apprenants en classe et leurs comportements : « [...] une utilisation différenciée des espaces et une circulation des enseignants et des enseignantes lors des temps d'explications et du travail des élèves semblent permettre une prévention des problèmes de comportement en favorisant l'attention, la participation et une intervention immédiate ».

En définitive, avoir travaillé sur un aspect totalement différent de ceux auxquels les apprenants y sont habitués a été un aspect positif pour le développement satisfaisant de cette expérience, contribuant à ce qu'elle devienne

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

enrichissante pour les enseignants et les apprenants. Des résultats semblables apparaissent déjà chez Janin et Couvert (2020, p. 212) :

Ainsi, lors de séances en coenseignement, on a pu constater une entrée dans la tâche facilitée (à 43%), une augmentation de la concentration des élèves (à 33%) et une augmentation du temps de travail effectif (à 31%) par rapport à une séance « classique ». De plus, une amélioration du climat de classe est signalée (à hauteur de 42%) lors de séances en coenseignement. Outre la présence de deux adultes dans la classe, et donc l'augmentation du taux d'encadrement des élèves, cette amélioration peut être probablement liée au développement constaté de la coopération entre les élèves, ainsi qu'à la meilleure prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Tous ces éléments sont de nature à favoriser un meilleur apprentissage des élèves et donc à renforcer le sentiment d'efficacité des personnels enseignants.

Cependant, nous avons aussi trouvé des limites ou possibles améliorations de cette expérience didactique.

En premier lieu, même si les enseignants ont évalué cette expérience de manière orale dans une réunion, il aurait été mieux de développer une grille d'autoévaluation et de coévaluation, afin de pouvoir montrer les résultats de l'expérience d'une manière plus objective. Ces deux formes d'évaluation seraient destinées à évaluer la manière dont le coenseignement a été fait : la préparation de la situation d'apprentissage, le partage de responsabilités dans la classe, le sentiment particulier de chaque enseignant dans la pratique de cette méthodologie et l'évaluation de la situation d'apprentissage. Le manque de temps ne nous a permis de mener à terme ces deux formes d'évaluation.

De la même manière et en deuxième lieu, nous n'avons pas eu le temps, à cause de l'arrivée des vacances de Noël, de passer aux élèves une évaluation de l'expérience, surtout centrée sur le coenseignement. De possibles questions de cette évaluation seraient les suivantes : comment avez-vous vécu la présence de deux enseignants en classe ? ; quels avantages avez-vous trouvés dans cette expérience ? ; et quels inconvénients ? Malgré cela, l'observation systématique de chaque séance nous a permis de dresser les conclusions positives que nous avons exposées auparavant.

5. CONCLUSIONS

Dans ce travail, après avoir expliqué l'origine du coenseignement et sa définition, nous avons présenté une expérience didactique basée sur cette méthode et développée dans une classe de troisième d'un lycée de la province de Huesca (région d'Aragon). À cet égard, avec la présence de deux enseignants de FLE en classe, les apprenants, en groupes, ont fait une situation d'apprentissage sur les Jeux olympiques de Paris 2024, consistant à rechercher des informations sur différents sports sur le site web des JO et à créer des affiches informatives sur ces sports avec des informations sur les règles de chaque sport, les sièges et les médaillistes.

L'application du coenseignement a présenté divers avantages aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants : une individualisation de l'apprentissage grâce à la réduction du ratio enseignant-apprenant, un partage des responsabilités d'enseignement, une résolution de doutes beaucoup plus rapide de la part des enseignants, un sentiment de satisfaction chez les enseignants et une participation plus active en cours des apprenants. Il s'agit donc d'une expérience très enrichissante et motivante pour les enseignants et pour les apprenants.

En définitive, « le coenseignement renvoie ainsi à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignants les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace » (Tremblay, 2015, p. 43).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arilla Subías, I. (2024). « Les apports du Cadre européen commun de référence pour les langues au programme de la matière Français Langue Étrangère dans le cadre de la nouvelle loi espagnole sur l'éducation: le cas de l'Aragon », *Anales de filología francesa*, 32, pp. 3-24 <https://doi.org/10.6018/analesff.601401> (Consulté le 23-12-2024).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (Consulté le 24-12-2024).
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible sur : (<https://rm.coe.int/16802fc3a8> Consulté le 29-03-2025).

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

- Cook, L. et Friend, M. (1995). « Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices », *Focus on Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Janin, M. et Couvert, D. (2020). « Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation ». *Éducation et francophonie*, 48(2), 200–219. DOI : <https://doi.org/10.7202/1075042ar>
- Leclerc, L. (2020). « Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire », *Éducation et francophonie*, 48(2), pp. 59–77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>
- Obando-Castillo, G. (2016). « Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia », *Educationis Momentum*, 2(1), pp. 93-107. Disponible sur : <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/80/173> (Consulté le 22-12-2024).
- Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (Publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 5 de junio de 2015).
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 11 de agosto de 2022).
- Rodríguez, F. (2014). « La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión », *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(2), pp. 219-233. Disponible sur : https://educarea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf (Consulté le 23-12-2024).
- Tremblay, P. (2015). « Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? », *Formation et profession*, 23(3), pp. 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2020). « Le coenseignement : fondements et redéfinitions », *Éducation et francophonie*, 48(2), pp. 14–36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

ASL2. LE COENSEIGNEMENT EN COURS DE FLE : UNE EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE DE TROISIÈME ESO EN ARAGON

Tremblay, P. (2021). « Le coenseignement en contexte inclusif : Le *plus* et le *différent* », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 92, pp. 23–36.
<https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>

Tremblay, P. (2022). « Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves », *Didactique*, 3(3), pp. 114-138.
<https://doi.org/10.37571/2022.0306>

Fecha de recepción: 24 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 29 de julio de 2025



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material