

Co-enseignement

Ou «coenseignement»

Ébauche (avec bibliographie)



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Le co-enseignement/coenseignement se traduit par l'expression suivante : Co-teaching/Coteaching.

Stratégies apparentées

Co-intervention

La co-intervention interne ou externe est une stratégie qui est apparenté au co-enseignement. Celle qui le rejoint le plus, mais qui est la moins fréquente des deux est la co-intervention interne. Tremblay (2015) la décrit comme la présence d'un professionnel en classe qui vient soutenir les élèves à besoins spécifiques. Il y a alors deux figures d'autorité en classe, comme dans le co-enseignement, mais la modalité d'enseignement en est peu modifiée. Dans les faits, l'enseignement n'en est qu'adapté de manière individuelle pour un ou quelques élèves en particulier.

Type de stratégie

Le co-enseignement est une Stratégie pédagogique qui permet de planifier le contenu et la modalité de présentation d'une leçon, lorsque sporadique, ou d'un programme complet d'enseignement-apprentissage, lorsque permanent dans une classe. Le co-enseignement est donc une macrostratégie.

Types de connaissances

Tous les types de connaissances peuvent être mobilisés lors du co-enseignement. Dans les faits, on peut enseigner des notions impliquant les Connaissances factuelles, les Connaissances conceptuelles, les Connaissances procédurales ainsi que les Connaissances métacognitives. Il s'agit plutôt de la manière de présenter ses connaissances qui varie.

Description

Friend (2008, cité dans Friend et al., 2010, p. 11) définit le concept de co-enseignement comme « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves - incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée ». Ce partenariat peut également être réalisé entre deux enseignants.

Cette stratégie peut être sporadique, à savoir qu'elle peut être pratiquée lorsque l'enseignant spécialisé vient passer un moment dans la classe, ou permanente, par exemple dans une classe ayant constamment deux enseignants. Dans les faits, Prieto Perret et Söderström (2013, p.7) résument plusieurs auteurs en soulignant que « les co-enseignants doivent être des professionnels compétents ayant les habiletés nécessaires pour enseigner à la diversité des élèves constituant le groupe classe. Plusieurs auteurs pensent que deux professionnels dans la même classe font du co-enseignement lorsqu'ils co-planifient, co-enseignent et co-évaluent un groupe d'élèves dont certains ont des difficultés ». Puis, comme le souligne Froidevaux (2011, p.30), cette stratégie permet de « varier les formes de travail régulièrement et de différencier les contenus dès que cela semble nécessaire ».

Cette stratégie connut un essor vers la fin du XXe siècle, plus spécifiquement depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque, en 1994, en Espagne. Cette déclaration, fait le point sur « les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un Cadre d'action » (UNESCO, 1994, p.iii). Dans l'article 1 de la déclaration, on peut lire: « Nous [...] réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants [...] ayant des besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994, p.viii). Plusieurs pays privilégient désormais l'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux dans les classes régulières aux solutions ségrégatives, où ces enfants étaient exclus du système scolaire régulier et allaient dans les écoles et les classes spéciales. Le concept de co-enseignement dans les classes ordinaires est une stratégie qui permet de soutenir positivement l'inclusion en milieu scolaire (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995).

En 1995, le National Center on Educational Restructuring an Inclusion mentionnait que le co-enseignement impliquant un enseignant et un orthopédagogue était le service le plus fréquent dans les institutions scolaires inclusives des États-Unis (Volonino et Zigmond, 2007).

Au Québec, en 2010, le co-enseignement permanent est rarement observé en classe régulière, mais Gaudreau (2010) note que cette pratique est utilisée sporadiquement dans environ 50% des écoles.

Cette stratégie pédagogique peut être utilisée de maintes façons afin de maximiser ses bienfaits. Par exemple, Ohaya (2014) classe les différentes approches du co-enseignement en deux catégories, soit le groupe entier ou par petit groupe. Lorsque les enseignants privilégient le groupe en entier, ils peuvent notamment utiliser l'une des trois approches suivantes : un enseigne et l'autre observe, un enseigne et l'autre apporte un enseignement de soutien ou l'enseignement partagé. Alors que si le groupe est davantage petit, les enseignants utiliseront l'enseignement en ateliers, l'enseignement alternatif ou l'enseignement parallèle.

Friend et Cook (2007) décrivent les configurations possibles (Tableau 1).

Tableau 1 : Présentation des six configurations du co-enseignement (Friend et Cook, 2007)

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

Conditions favorisant l'apprentissage

En situation de co-enseignement, les meilleurs rendements scolaires sont soutenus par le dédoublement de l'attention donnée aux élèves, avec et sans besoins particuliers (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Le co-enseignement permet, en effet, de réduire le ratio élèves-enseignant, ce qui implique que les interactions avec chaque élève, en besoin ou non, seront plus nombreuses et qu'un enseignement différencié sera plus aisé (Friend et al., 2010). Murawski et Hughes (2009) indiquent que cette stratégie pédagogique est, entre autres, une occasion de considérer les élèves en situation de handicap comme des membres participatifs dans leur classe régulière.

Afin de maximiser le potentiel du co-enseignement, il s'agit d'établir un partenariat authentique de collaboration (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) et de confiance (Jeanneret, 2013) entre les enseignants participants. Ceux-ci doivent également avoir des valeurs éducatives similaires et se concerter sur la culture de l'enseignement (Froidevaux, 2011). Cela aura donc pour effet d'avoir un impact positif sur les résultats scolaires des élèves (Leonard et Leonard, 2003).

Dans le but de mettre en œuvre cette stratégie d'une façon efficace, le concepteur pédagogique doit s'assurer de mettre en place certaines conditions facilitantes dont:

- Un sentiment de compétence professionnelle chez les enseignants qui participeront au projet (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009)
- Le partage d'une vision commune du développement de l'enfant (Dieker et Murawski, 2003; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Weiss et Brigham, 2000)
- Une compatibilité des personnalités (Keefe et Moore, 2004; Weiss et Brigham, 2000)
- Une participation volontaire des enseignants (Diecker et Murawski, 2003; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Weiss et Brigham, 2000)
- Une définition claire des rôles et responsabilités des enseignants (Benoit & Angelucci, 2011, Tremblay, 2012)
- Une formation nécessaire.

La direction, ou le concepteur pédagogique, doit ainsi mettre en place plusieurs conditions essentielles à la réussite d'une telle stratégie. Or, cette personne « cadre » doit effectuer des modifications dans l'organisation interne de l'école dans le but de pallier les possibles obstacles que pourraient rencontrer les enseignants (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Le directeur est donc un personnage clé de la mise en place du co-enseignement particulièrement en ce qui concerne le support apporté aux acteurs du projet et dans le soutien administratif (Trépanier et Paré, 2010). C'est également lui qui devrait s'assurer qu'une formation est donnée aux enseignants qui pratiqueront le co-enseignement (Dieker et Murawski, 2003; Friend et al., 2010; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Par ailleurs, une recherche effectuée par Gurgur et Uzuner (2011) a révélé que l'efficacité d'une telle stratégie nécessite la mise en place d'un système qui supporte les enseignants. Selon eux, la formation permet aux enseignants de comprendre la stratégie sans quoi les élèves n'obtiendraient pas le support nécessaire.

Le temps est également un facteur qui est non négligeable et qu'il faut considérer dans le co-enseignement. Trépanier et Paré (2010) soulignent que cette stratégie demande de coordonner les horaires des enseignants pour planifier, évaluer et proposer des solutions au niveau des interventions en place dans la classe et des apprentissages.

Murawski (2012) suggère l'approche « Quoi/Comment/Qui » pour la co-planification. Cela implique que les enseignants discutent ensemble du contenu à aborder, de la façon de l'amener et de qui serait le mieux placé pour donner la leçon. Il y a donc une réflexion de sa propre pratique qui s'impose (métacognition). La conception pédagogique de l'enseignement pourra ainsi varier selon les forces des enseignants en place.

Il découle de meilleurs apprentissages chez les élèves si toutes ces conditions sont mises en place pour soutenir les enseignants. Des effets positifs se font d'ailleurs voir dans les performances d'écriture et de lecture des élèves tout-venant (Tremblay, 2012b, 2013) ainsi que sur leur estime de soi (Fontana, 2005). On souligne toutefois un impact positif sur les apprenants de niveau novice, c'est-à-dire qui ont des besoins spécifiques. On peut voir non seulement des effets sur les résultats de ces jeunes (Hang et Rabren, 2009), mais également sur le plan de leurs comportements (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002).

Niveau d'expertise des apprenants

Les apprenants peuvent avoir n'importe quel niveau d'expertise dans les domaines enseignés lors de l'utilisation de cette stratégie. Dans les faits, selon la méta-analyse de Murawski et Swanson (2001) le co-enseignement aurait un effet statistique de 0.40, ce qui signifie qu'un élève étant au cinquantième rang percentile avant que le co-enseignement soit instauré pourrait monter jusqu'au soixante-sixième rang après la mise en place de la stratégie. C'est donc dire que, comme les recherches de Wilson et Michaels (2006) le montrent, les élèves tout-venant auraient tendance à obtenir de meilleurs résultats avec la mise en pratique du co-enseignement.

Type de guidage

Dépendamment de l'angle sous lequel nous l'analysons, deux types de guidage représentent l'essence du co-enseignement. C'est-à-dire les stratégies guidées par l'enseignant et celles par les pairs. Premièrement, les stratégies guidées par l'enseignant rappellent que les concepteurs ou les pédagogues contrôlent la plupart des variables relatives à la situation d'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, les stratégies guidées par les pairs jouent également un rôle déterminant dans cette stratégie pédagogique puisque la co-construction des savoirs et les rétroactions de l'autre enseignant, etc. permettent aux enseignants de s'autoguides.

Type de regroupement des apprenants

Le co-enseignement permet de regrouper les élèves de diverses manières. Dans les faits, le regroupement des élèves est fonction de la configuration de co-enseignement choisi par les enseignants (Friend et Cook, 2007).

Dans les configurations "un enseigne/un observe", "un enseigne/un apporte un enseignement de soutien" et "enseignement partagé", les élèves sont dans un même grand groupe. Ce sont les tâches des enseignants qui varient.

Dans les configurations "enseignement parallèle", "enseignement alternatif" et "enseignement en ateliers", les élèves sont divisés en deux groupes ou plus de grandeurs différentes. Effectivement, lors de l'"enseignement parallèle", deux groupes égaux d'élèves sont formés, apprenant les mêmes notions, enseignées par un enseignant différent. Dans le contexte d'"enseignement alternatif", deux groupes sont aussi formés, mais ils sont de grandeur différente; dans le plus grand, les élèves font une activité d'apprentissage quelconque, tandis que dans le plus petit, on fait de la remédiation en fonction des besoins des élèves. Finalement, l'"enseignement par ateliers" permet la création de plusieurs petits groupes d'élèves qui alterneront entre plusieurs activités.

Milieu d'intervention

Cette stratégie fut notamment utilisée dans un contexte scolaire présentant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le co-enseignement est d'ailleurs cohérent dans les milieux où est prônée l'inclusion scolaire (Tremblay, 2012). On se rend toutefois compte que le co-enseignement est également efficace dans des classes régulières avec des enfants sans besoin spécifique également (Wilson et Michaels, 2006).

Conseils pratiques

Pugach et Winn (2011) suggèrent que, lors de la mise en place d'un co-enseignement, la philosophie d'enseignement de chacun des enseignants soit prise en compte, ainsi que leur expertise éducative et leurs affinités personnelles. Puis, afin de favoriser l'introduction de cette approche pédagogique, Gurgur and Uzuner (2011) affirment que l'aspect volontaire est essentiel. Ces conseils auront tendance à réduire le stress vécu par les enseignants qui font partie prenante du co-enseignement.

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Bibliographie

Bauwens, J., Hourcade, J. J. et Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Dieker, L. A. et Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.

Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues*, 11(2), 17-23.

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for Scholl Professionals*, 5e édition. Pearson Education, New York, NY

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

Friend, M. P. (2008). *Co-teach!: A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*: Marilyn French, Incorporated.

Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Bulltin CIIP*, (25), 28-30.

Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans Trépanier, N.S. & Paré, M. (dir). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (pp. 5- 30). Presses de l'Université du Québec : Québec.

Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.

Isherwood, R. S. et Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.

Jeanneret, E. (2013). *Le coenseignement : un outil pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves en difficulté?* Mémoire professionnel. Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé. Lausanne.

Keefe, E. B. et Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

Leonard, L. et Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15), 1-9.

Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens, *Éducation et Sociétés*, 23(1), 59-77.

Murawski, W. W. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 8-15.

Murawski, W.W. & Hughes, C.L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching : a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267- 277.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

Ohaya, N. (2014). *Coteachers' Attitudes and Perceptions of Coteaching Strategies on Increasing Academic Achievement*. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Walden University.

Prieto Perret, M. & Söderström, M. (2013). *Pratiques collaboratives dans l'air du temps : le co-enseignement. Enquête au sein de trois établissements primaires vaudois*, HEP Lausanne.

Pugach, M. C., & Winn, J. A. (2011). Research on coteaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 36-46.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Editions De Boeck, Bruxelles.

Tremblay, P. (2012b) Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.

Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(4), 251-258.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

Trépanier, N. & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Editions Presses de l'Université du Québec, Québec.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.

Volonino, V. & Zigmond, N. (2007). Promoting Research- Based Practices Through Inclusion ? *Theory into practice* , 46(4), 291- 300.

Weiss, M. P. et Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Educational Interventions: Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (p. 217-245). Standford, CT : JAI Press.

Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quaterly* : Overcoming Learning Difficulties, 22(3), 205-225. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560500455695>

Webographie

Placez dans cette section des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. Chaque ressource doit être décrite brièvement. Indiquez l'hyperlien (bien évidemment)et la date de consultation.

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux, mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous ne les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.**

Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Webographie