

Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes

Philippe Tremblay

▶ **To cite this version:**

Philippe Tremblay. Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes. CNAM 2015 - Coopérer, CNAM, Jun 2015, Paris, France. halshs-01183008

HAL Id: halshs-01183008
https://shs.hal.science/halshs-01183008

Submitted on 5 Aug 2015

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

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

Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes

Communication 459
Atelier : INCLUSION

Philippe Tremblay
Université Laval
Faculté des Sciences de l'éducation
Philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Résumé

La collaboration entre professionnels dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques reste une problématique centrale, particulièrement dans un contexte inclusif. De plus, dans ce même contexte, le rôle de l'enseignant spécialisé s'est graduellement modifié, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Ainsi, le travail orthopédagogique se réalise maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe (coenseignement) (Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2012b). À partir de travaux de recherches, le coenseignement sera, d'une part, analysé sur le plan de sa pertinence avec le changement de paradigme amené par l'inclusion scolaire, et d'autre part, sur le plan des implications pratiques de cette collaboration sur les pratiques enseignantes.

Mots-clés : Coenseignement ; collaboration ; inclusion, élèves à besoins spécifiques, dispositif.

Co-teaching and Inclusion: Relevance and Teacher Practices

Collaboration among teaching professionals in the context of special education remains a central concern, particularly in the realm of inclusive education. Moreover, the role of the special education teacher in this setting has evolved toward a closer, more symbiotic relationship with the regular education teacher. Remedial instruction thus takes place more and more within the group-class with co-teaching (Friend and Cook, 2007; Tremblay, 2012b). This study reviews and examines co-teaching in terms of its relevance within the evolving paradigms brought to light by inclusion education and sheds light on the practical implications of this collaboration on teacher practices.

Keywords: co-teaching, collaboration, inclusion, special needs students, education models

1. Introduction

L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. « (…) *Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité* » (Armstrong, 2006, p. 73). En ce sens, l'inclusion n'est pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, un travail différent ou une assistance supplémentaire est donnée. Ce ne serait également pas une manière d'assimiler les élèves à besoins spécifiques aux formes scolaires classiques. Il s'agirait plutôt d'un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous (Sebba et Ainscow, 1996). L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999; Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007; Issacs, Greene et Valeski, 1995). Ainsi, ces changements ne concerneraient pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires.

Dans le cadre de cette communication, nous allons traiter de la question du coenseignement dans un contexte inclusif. Pour ce faire, nous allons tout d'abord nous attarder sur la co-intervention. Après avoir souligné les avantages et les limites de ce modèle de services, nous nous intéresserons au coenseignement.. Nous nous appuierons sur une recherche menée en Communauté française de Belgique pour illustrer les pratiques dans le cadre d'un coenseignement et d'une inclusion groupée d'élèves ayant des troubles/difficultés d'apprentissage. À partir d'observations systématiques de coenseignants et d'entretiens permettant d'exemplifier comment s'organise le coenseignement, nous analyserons les apports de ce modèle de service.

2. La co-intervention

Traditionnellement, en enseignement spécialisé et en intégration scolaire, une large part du soutien direct à l'élève a été accordée par du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogue, logopédiste, kinésithérapeute, etc.) soit en dehors ou soit au sein de la classe ordinaire. Ce soutien individualisé, que l'on appelle co-intervention, est de deux types : la *co-intervention interne* et la *co-intervention externe* (Tremblay, 2012b).

La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. On classe également dans cette catégorie les traducteurs en langue des signes ou français signé. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné en classe. Il n'exige pas ou peu de planification commune. Par ailleurs, lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ces professionnels ne remplissent pas la même fonction que l'enseignant ; l'enseignant reste le seul responsable de l'enseignement donné.

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la *co-intervention externe*, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un orthopédagogue ou d'un orthophoniste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local

séparé, pendant les heures de classe. La co-intervention avec un orthopédagogue où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010).

Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves à besoins spécifiques, Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard (1998) remarquent que l'on peut offrir seulement un maximum de 10 % de temps par élève, à l'extérieur de la classe. C'est souvent trop peu et le soutien n'est pas disponible en permanence. De surcroit, durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe classe et à manquer ainsi des contenus. Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus « simplement » en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves et un risque accru de stigmatisation des élèves en difficulté. De plus, les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci, ce qui n'est pas garanti dans ce modèle de service. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments correspond mal à l'idée d'une classe inclusive ; la co-intervention reste étroitement associée à une conception « corrective » de l'orthopédagogie. La co-intervention ne constitue, ainsi, pas une transformation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition. Il s'agit essentiellement d'une individualisation.

3. Le coenseignement

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (handicap, troubles ou difficultés d'apprentissage) (Hallahan, Paige, Pullen & Ward, 2013). En effet, nous constatons que, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire (Tardif & Levasseur 2010). Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Ce type de dispositif utilise ainsi les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle (ex. : écoles/classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires.

Répondant aux limites de la co-intervention, le coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie, non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.

Nous pouvons ainsi définir le coenseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend & Cook, 2007). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet.

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

Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (.40). Dans des recherches récentes, l'on observe également de meilleures

performances en lecture/écriture sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012a ; 2013), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Hang et Rabben, 2009 ; Rea, McLaughin et Walther-Thomas, 2002 ; Fontana, 2005). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006). Il semblerait par ailleurs que le coenseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves tout-venant.

Austin (2001) observe que les orthopédagogues disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement ordinaire tandis que les enseignants ordinaires admettent avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire. Les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski & Hugues, 2009). Pour les enseignants spécialisés (ou les orthopédagogues), le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Tremblay, 2011).

L'utilisation exclusive du coenseignement a fait l'objet de nombreuses critiques. On constate parfois que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Quand ils en ont bénéficié, celle-ci pouvait être superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme. Zigmond et Baker (1996) remarquent que ces élèves ont besoin d'une certaine individualisation dont ils sont en partie privés par le système inclusif total utilisant le coenseignement. Par ailleurs, les classes ordinaires ne seraient pas organisées, ni équipées pour s'occuper de ces difficultés.

Dans une analyse de trente-deux enquêtes qualitatives de coenseignement dans les classes d'inclusion (Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007), les auteurs concluent que les enseignants soutiennent l'utilisation du coenseignement, bien que des besoins importants aient été identifiés, en particulier, la nécessité de prévoir du temps pour la planification, l'évaluation du niveau de compétence des élèves et la formation des coenseignants. Il est à noter que bon nombre de ces besoins appellent un soutien administratif (Arguelles, Hugues & Schumm, 2000). La configuration dominante a été le coenseignement de soutien (voir plus bas), dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel. De plus, l'orthopédagogue œuvrant au sein d'une classe ordinaire a été souvent réduit à un rôle de subordonné. Des stratégies recommandées ont été rarement observées. Toutefois, Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) relèvent que le coenseignement possède un important potentiel, sous-utilisé, de développement des pratiques enseignantes.

Les risques principaux inhérents à une mise en place réussie de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficulté de rassembler les principaux participants, difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités ; manque d'objectifs clairs pour la collaboration ; manque de soutien de la part de la direction ; manque de préparation (Mitchell, 2008). En somme, les limites du coenseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels (ex. : le manque de temps, l'appui de la direction, etc.) mais également à des facteurs sociaux ou identitaires.

4. Une recherche-action

En Communauté française de Belgique, un dispositif novateur basé sur l'inclusion groupée, en classe régulière, d'élèves à besoins spécifiques et sur un coenseignement, à temps plein, entre un enseignant ordinaire et un orthopédagogue, a été mis en place. Ce dispositif visait l'inclusion d'élèves présentant des difficultés/troubles d'apprentissage en 1re et 2e années de l'enseignement

primaire. Ce dispositif de coenseignement, expérimenté dans douze classes, a été comparé à un échantillon de treize classes d'enseignement spécialisé « classique ». Nous y avons mené des prétests/posttests, des entretiens, des observations, etc. durant deux années (Tremblay, 2010 ; 2012 ; 2013).

L'analyse porte ici sur des entretiens semi-directifs et des observations de quatre enseignants ordinaires et de quatre orthopédagogues (quatre binômes) ayant deux années d'expérience commune de coenseignement intensif à temps plein, dans la même classe et avec les mêmes élèves. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous nous appuyons sur des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) pour, d'une part, illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et d'autre part, connaitre les apports de ce modèle de service au développement des pratiques pédagogiques.

4.1 Entretiens

L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés avec les quatre binômes portait sur différentes thématiques. Le coenseignement constituait une expérience nouvelle pour tous les enseignants interrogés. Plusieurs thématiques abordaient les transformations pédagogiques induites par le coenseignement (nouvelles pratiques, planification de l'enseignement, différenciation, etc.). Par exemple, il leur était demandé de décrire les différentes configurations de travail à deux, la manière de travailler à deux, les apports pour les enfants, sur leurs pratiques et leur développement professionnel et humain, etc.

Après retranscription des entretiens, nous avons tout d'abord procédé à une analyse de contenu descriptive et systématique de ces données. Pour effectuer cette analyse, nous avons utilisé une méthodologie issue de la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967 ; Guillemette, 2006). Pour cette analyse de contenu, nous avons codé les données issues des retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les enseignants en identifiant différents points d'ancrage (thématiques). Cette codification permet la catégorisation de concepts semblables permettant une théorisation. L'analyse y est traitée sous l'angle d'étapes successives d'une démarche itérative. Par ailleurs, en procédant à une analyse de contenu structurale, où nous avons croisé les réponses des membres de chaque binôme du dispositif de coenseignement, nous avons pu analyser diverses concomitances entre enseignants pour certaines thématiques. Nous présentons ici la synthèse de nos résultats. Dans ce cadre, les entretiens avaient pour objectif d'appuyer les observations faites en classe et ils n'avaient donc pas pour but d'accéder à une justification, de la part des enseignants, de recourir à tel ou tel dispositif d'enseignement.

En amont (*a priori*) lors de la planification et de la préparation des activités, les coenseignants avancent que celles-ci peuvent être adaptées dans leur conception même, en prenant en compte les besoins pédagogiques des élèves. S'agissant de « classes particulières », comprenant entre 15 et 30 % d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, les enseignants se disent plus conscients et informés des difficultés et besoins pédagogiques des élèves. La présence des élèves à besoins spécifiques constituerait ainsi une pression favorable aux transformations des pratiques pédagogiques.

À la question de savoir si cette préparation peut représenter une charge de travail supplémentaire pour les enseignants concernés, ceux-ci affirment ne pas y passer plus de temps que les années précédentes (c.-à-d. en enseignement solitaire), car le travail est partagé et divisé, donc allégé. Les contenus sont ainsi retravaillés, mais également redistribués. Sur cette question de la planification, les entretiens montrent que les temps et les lieux d'échanges entre enseignants sont importants, structurés et ils permettent trois types de concertation : *formelles, informelles et directes*. Les premières, les *concertations formelles,* sont des moments réguliers où les

enseignants conviennent d'avance de se rencontrer pour parler de points précis. Ce type de concertations occupe un temps relativement important (une à trois heures par semaine). Les temps de concertation et de préparation sont ainsi partiellement combinés ; il reste un temps de préparation individuelle des activités.

Le deuxième type de concertation, les *concertations informelles*, sont liées à l'adéquation des horaires des professionnels. À l'école, différents moments de la journée des enseignants sont constitués des heures sans classe : repas de midi, début de matinée, fin de journée, récréation, cours de spécialistes, etc. Ces moments permettent des rencontres improvisées, plus ou moins imposées par la vie en commun entre professionnels. Les coenseignants, ayant les mêmes horaires, passent un temps important, hors classe, ensemble. Ces rencontres informelles non programmées permettent des concertations courtes où des ajustements aux activités sont réalisés, des idées sont proposées, des rétroactions données, etc.

Enfin, les *concertations directes* concernent les discussions entre professionnels, en classe, pendant qu'ils ont la charge des élèves. Il s'agit, le plus souvent, de moments où les deux enseignants se rejoignent pour discuter quelques secondes (ajustements, prévisions, etc.). Ces concertations directes touchent également les discussions avec le logopède (orthophoniste), les parents, la direction, etc. De l'analyse du temps affecté à la concertation directe lors de nos observations, nous remarquons qu'environ 5-6 % du temps d'enseignement est constitué d'échanges entre enseignants.

In situ, l'intervention parait plus intensive durant les activités, tant celle de l'orthopédagogue que celle de l'enseignant ordinaire. Les enseignants, dans ce dispositif, passent un temps important en soutien individuel avec les élèves en difficulté (voir observations). L'utilisation du travail en groupe leur parait également plus facile. Différentes pratiques ont pu être discutées et testées tant au niveau didactique que pour la gestion de la classe. De plus, le fait de pouvoir en observer directement l'intervention et ses effets représente clairement, aux yeux des enseignants, un avantage important ; ils peuvent plus aisément adopter et adapter de nouvelles pratiques. Par ailleurs, bien que les enseignants ordinaires reconnaissent avoir globalement avancé au même rythme que les années précédentes, ils disent avoir pu proposer une plus grande quantité et diversité d'activités pédagogiques autour d'un même contenu. Enfin, ils peuvent également tous les deux effectuer les mêmes tâches au sein de la classe et ainsi, selon eux, augmenter le soutien aux élèves en difficulté.

Enfin, une différenciation *a posteriori* se marque par les mesures de remédiation apportées aux élèves en difficulté (ex. : tutorat, remédiation individuelle, enseignement alternatif, etc.) ou à des enrichissements avec des élèves plus avancés. Cette différenciation *a posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves et vient également nourrir la différenciation *a priori*. Par exemple, dans une classe, l'orthopédagogue notait sur des *post-it* systématiquement ses observations des besoins des élèves et les classait ensuite. Ces notes servaient ensuite à préparer des activités pédagogiques pour les élèves. Selon cette enseignante, le fait d'être deux en classe lui offrait ce temps pour observer et évaluer les besoins et acquis des élèves. Dans d'autres classes, le coenseignement a permis la mise en œuvre de portfolios, d'évaluations systématiques en lecture, etc. (que les enseignants n'utilisaient pas lorsqu'ils enseignaient en solitaire).

4.2 Observations

Lors de ces observations, nous souhaitions connaitre comment les coenseignants, *in situ*, se partageaient les élèves et les rôles (enseignement à toute la classe, groupes, soutien individuel), mais également le temps consacré à des tâches de non-enseignement (gestion du groupe,

correction, hors classe, etc.). Nous nous intéressions, plus particulièrement, aux comportements relatifs à la différenciation par les structures (Tomlinson, 2004) et au soutien individuel au sein de la classe.

Pour ce faire, lors d'observations d'activités en classe, nous avons, « au cœur » de celle-ci (10 à 15 minutes après le début), opéré une observation systématique des actions des deux enseignants toutes les cinq secondes et ce, pendant dix minutes. Pour ces observations, nous avons utilisé une grille reprenant neuf comportements-enseignants (enseignement à toute la classe, en groupe, soutien individuel, observation, concertation, correction/préparation, discipline, tâches administratives, hors classe)**,** en utilisant une approche méthodologique proche de Zigmond & Matta (2004) et de Harbort, Gunter, Hull, Brown, Venn, Wiley et Wiley (2007). Les deux enseignants étaient observés au même moment, en parallèle. Nous avons ainsi pu, de manière systématique, observer 930 minutes la 1re année (**tableau 1**) et 400 minutes la 2e année **(tableau 2**) du comportement de ces huit enseignants (quatre binômes) à l'aide d'observations systémiques sur l'ensemble des classes et durant les deux années prises en compte.

Tableau 1 – Comportement des coenseignants en classe (1re année)

Comportements des enseignants	Enseignants	% temps
A- Travail seul (prépare, corrige)	Enseignants ordinaires	13,37
	Orthopédagogues	*19,58*
B- Aide/discussion individuelle avec un élève	Enseignants ordinaires	32,88
	Orthopédagogues	*39,67*
C- Travail/discussion avec un groupe	Enseignants ordinaires	12,40
	Orthopédagogues	*9,69*
D- Enseignement/discussion à tout le groupe	Enseignants ordinaires	25,87
	Orthopédagogues	*8,43*
E- Discipline	Enseignants ordinaires	3,32
	Orthopédagogues	*2,96*
F- Observation	Enseignants ordinaires	3,84
	Orthopédagogues	*12,74*
G- Concertation	Enseignants ordinaires	5,14
	Orthopédagogues	*6,24*
H- Administration	Enseignants ordinaires	2,66
	Orthopédagogues	*0,09*
I- Hors-classe sans enfant	Enseignants ordinaires	0,54
	Orthopédagogues	*0,59*

Dans les classes de coenseignement, la 1re année (**tableau 1**), en moyenne, l'orthopédagogue enseigne à toute la classe fort sensiblement moins souvent que l'enseignant ordinaire (*Moyenne (M) = 8,43 % ; écart-type (E-T) = 0,48* vs *M = 25,87 % ; E-T = 0,68*). En revanche, l'orthopédagogue passe, en moyenne, 39,67 % (*E-T = 0,84*) de son temps dans le soutien individuel aux élèves et 9,69 % (*E-T = 0,50*) au soutien à un petit groupe d'élèves. On remarque que les enseignants ordinaires consacrent, eux aussi, une part importante au soutien individuel (*M = 32,88 % ; E-T =: 0,75*) et en petits groupes (*M = 12,40 % ; E-T = 0,62*). L'orthopédagogue se distingue fortement de son collègue en ce qui concerne le temps passé à observer (*M = 12,74 % ; E-T = 0,53* vs *M = 3,84 % ; E-T = 0,16*) et à travailler seul (*M = 19,58 % ; E-T = 0,68* vs *M = 13,37 % ; E-T = 0,44*). Les deux enseignants consacrent, cependant, un temps

similaire à la discipline, aux tâches administratives et hors classe. Les concertations entre enseignants occupent respectivement 6,24 % (*E-T = 0,21*) et 5,14 % (*E-T = 0,19*) de leur temps.

Tableau 2 – Comportement des coenseignants en classe (2e année)

Actions des enseignants	Enseignants	% temps
A- Travail seul (prépare, corrige)	Enseignants ordinaires	13,29
	Orthopédagogues	*14,39*
B- Aide/discussion individuelle avec un élève	Enseignants ordinaires	41,15
	Orthopédagogues	*56,01*
C- Travail/discussion avec un groupe	Enseignants ordinaires	2,58
	Orthopédagogues	*3,25*
D- Enseignement/discussion à tout le groupe	Enseignants ordinaires	15,71
	Orthopédagogues	*11,84*
E- Discipline	Enseignants ordinaires	1,75
	Orthopédagogues	*2,06*
F- Observation	Enseignants ordinaires	7,58
	Orthopédagogues	*5,31*
G- Concertation	Enseignants ordinaires	9,29
	Orthopédagogues	*6,36*
H- Administration	Enseignants ordinaires	3,06
	Orthopédagogues	*0,79*
I- Hors-classe sans enfant	Enseignants ordinaires	5,60
	Orthopédagogues	*0,00*

La 2e année (**tableau 2**), le temps moyen passé à observer les élèves par les orthopédagogues en classe de coenseignement diminue de manière sensible par rapport à la 1re année (*Moyenne (M) = 5,31 % ;* écart-type (*E-T) = 0,63*). Parallèlement l'enseignant ordinaire passe quant à lui un temps moyen plus important à cette tâche (*M = 7,58 % ; E-T = 1,00*). L'orthopédagogue a encore augmenté le temps passé à l'aide individuelle (*M = 56,01 % ; E-T = 1,73*), ce qui est également le cas pour l'enseignant ordinaire (*M = 41,15 % ; E-T = 1,80*). Le travail en petit groupe occupe une place moins importante la 2e année, tant pour l'orthopédagogue (*M = 3,25 ; E-T = 0,74*) que pour l'enseignant ordinaire (*M = 2,58 ; E-T = 0,54*). L'orthopédagogue en classe de coenseignement s'exprime également un peu plus devant toute la classe (*M = 14,39 % ; E-T = 1,21*) tandis que l'enseignant ordinaire le fait moins que la 1re année (*M = 15,71 % ; E-T = 1,46*). L'orthopédagogue passe également un temps similaire à son collègue à faire la discipline en classe.

À l'analyse, pour la 1re année, ce sont principalement le temps d'observation et de travail solitaire qui explique les différences entre les deux enseignants. La 2e année, l'on assiste à un miroir de la 1re année sur différents aspects. Par exemple, la 2e année, l'enseignant ordinaire passe ainsi un temps beaucoup plus important à l'observation de ses élèves et au travail solitaire (correction, administration, préparation, etc.), visant à mieux connaitre les besoins des élèves et préparer sa différenciation *a priori*, *in situ* et *a posteriori*. Le temps de l'orthopédagogue consacré au soutien individuel et au travail en petit groupe passe ainsi de 49,36 % à 59,36 % la 2e année tandis que celui de l'enseignant ordinaire reste relativement stable (45,28 % et 43,73 %).

5. Discussion

À partir d'observations systématiques de coenseignants et d'entretiens permettant d'exemplifier comment s'organise le coenseignement, nous cherchions à analyser les apports de ce modèle de

service dans la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Les entretiens et les observations auprès des enseignants (ordinaires et orthopédagogues) qui ont expérimenté ensemble le coenseignement durant deux années scolaires montrent un partage des rôles flexible et évolutif dans le temps et dans les activités en classe. Au niveau de la flexibilité des rôles, bien que l'on puisse observer des différences dans l'intensité de certains comportements chez l'un ou l'autre enseignant, il semblerait qu'il n'y ait pas de « comportement réservé » à l'un des enseignants. Cela signifie, par ailleurs, que l'action de l'orthopédagogue ne se limite pas à un rôle subordonné de soutien aux élèves contrairement à ce que l'on a pu retrouver dans la littérature (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Au niveau de l'évolution des rôles, s'agissant d'un coenseignement intensif à temps plein durant deux années scolaires, nous avons observé que les rôles évoluent dans le temps et qu'un « rééquilibrage » de ceux-ci se marque. Par exemple, la 2e année, les orthopédagogues passent un temps similaire à s'exprimer devant tous les élèves bien qu'ils passent, logiquement, un temps important en soutien aux élèves en difficultés. Il en va de même avec l'observation où l'enseignant ordinaire passe plus de temps à cette tâche la 2e année contrairement à l'orthopédagogue. Le fait que les travaux antérieurs aient principalement évalué des enseignants du secondaire pratiquant un coenseignement ponctuel pourrait expliquer le cantonnement à certains rôles des orthopédagogues que l'on retrouve dans la littérature.

Les observations montrent qu'un temps important est consacré à l'enseignement en petits groupes et au soutien individuel en classe (de 50 à 60 % pour l'orthopédagogue et près de 45 % pour l'enseignant ordinaire). Ces observations soulignent également un étayage *in situ* important des enseignants vers les élèves lors des apprentissages (soutien individuel et en petits groupes) qui peuvent favoriser à leur tour, de par les connaissances acquises sur les besoins des élèves, une différenciation *a priori* et *a posteriori*.

Les entretiens montrent, plus spécifiquement, une différenciation *a priori* qui s'opère dans la planification des activités pédagogiques, en tenant compte des besoins hétérogènes de la classe. Il ressort que ces temps de planification et de concertation n'apparaissent d'ailleurs pas comme une charge de travail supplémentaire pour les coenseignants. *In situ*, la différenciation est visible dans le cadre du soutien individuel et du travail en petit groupe qui représente les comportements les plus fréquents des coenseignants. Enfin, *a posteriori*, cette différenciation se marque dans les mesures de remédiation et de re-médiation des savoirs et des compétences destinés aux élèves en difficultés à partir d'évaluations plus fréquentes des besoins des élèves.

Les entretiens avec les coenseignants révèlent que ces derniers soulignent globalement les mêmes apports que ceux rencontrés dans la littérature (Murawski et Hugues, 2009). En effet, les enseignants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves et avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et l'adaptation curriculaire. Les orthopédagogues affirment avoir amélioré, au contact de leur collègue, leur connaissance du rythme de travail et du contenu d'une classe ordinaire.

Nous avons vu qu'une contrainte importante du coenseignement consiste en la nécessité d'un temps de préparation commun et de planification (Arguelles, Hugues & Schumm, 2000 ; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007). Cependant, dans la situation analysée, différents éléments viennent contribuer à alléger cette planification : horaire partagé, concertation obligatoire, quatre à six heures sans les élèves et sans tâche dans l'horaire (cours d'éducation physique, morale/religion/musique, etc.), relation personnelle entre enseignants, coenseignement intensif à temps plein, etc.

Enfin, bien que la pertinence théorique du coenseignement en contexte inclusif ait été soulignée dans la littérature, comme donnant pleinement sens à une pédagogie inclusive, la pertinence pratique et contextuelle de ce modèle de service se devait également d'être explorée. La littérature souligne, en effet, que la pertinence du coenseignement en contexte inclusif s'appuie sur une intervention intensive et permanente se déroulant dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes, orientant son action et ses effets non seulement sur les élèves en difficultés, mais également sur les élèves tout-venant (Friend & Cook, 2007 ; Murawski & Hughes, 2009).. Par cette inclusion des ressources, 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 intervention pédagogique efficace. Dans le cadre de cette recherche-action, au travers des réponses données par les enseignants, la pertinence pratique et contextuelle du coenseignement apparait clairement. Les enseignants interrogés soulignent la pertinence de ce modèle de service, principalement comme solution de remplacement aux classes spéciales traditionnelles. Bien qu'ils appuient fortement ce modèle de service, ce dernier est flexible (les enseignants n'appuient pas nécessairement les mêmes éléments avec la même force) et évolutif (les appuis se sont renforcés et approfondis dans le temps). Toutefois, trois remarques pour conclure. Tout d'abord, l'utilisation du coenseignement n'est pas exclusive. De pratiques complémentaires de co-intervention et de consultation ont, par exemple, été observées. Les autres modèles de services restent ainsi pertinents, aux yeux des enseignants, mais sont modulés selon les besoins des coenseignants. Ensuite, s'agissant de projet-pilote avec relativement peu d'enseignants interrogés, cette pertinence pratique reste encore à approfondir et à développer dans d'autres contextes scolaires. Les enseignants étant volontaires, toute généralisation est à circonscrire. Enfin, si le coenseignement semble donner aux enseignants les conditions meilleures de mise en œuvre d'interventions pédagogiques efficaces, ces dernières demeurent encore largement à documenter.

6. Références

Arguelles, M. E., Hugues, M. T. & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion, *Principal*, *79*(4), 48-51.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, *22*, 245-255.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 605-619.

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. & Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals*, 5e edition. New York, NY : Pearson Education.

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 N. S. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e edition, p. 15-32). New York., NY : Guilford Press.

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

Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in cotaught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, *30*(1), 13-23.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.

Guillemette F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : pour innover? *Recherches Qualitatives*, *26*(1), 32-50.

Mitchell, D. (2008*). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY : Routledge.

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.

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.

Rea, P. McLaughin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, *68*(2), 203-223.

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. & Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children, 64*, 239–53.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2010). Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. *Educational Research Review*, *6*(1), 1-26.

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

Tardif, M. & Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec : Chenelière.

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, Mons, e-294. 77-83.

Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*. 55(3), 175-190.

Tremblay, P. (2012a). 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. (2012b). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck. 2e édition. 106 pages.

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.

Volonino, V. & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion?, *Theory into practice*, *46*(4), 291-300.

Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quaterly*, *22*, 205-225.

Zigmond, N. & Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities; Too much of a good thing? *Theory into Practice*, *35*(1), 26-34.

Zigmond, N. & Matta, D. (2004). Value added of the special education teacher on secondary school co-taught classes. Dans T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (dir.), *Research in secondary schools: Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 17, p. 55-76). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier Science/JAI.