

# Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?

Philippe Tremblay  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

Co-teaching: Is it a sufficient condition  
for differentiated instruction?

doi:10.18162/fp.2015.276

## Résumé

Dans le présent article, nous traitons des liens entre la différenciation pédagogique et le coenseignement. Après avoir analysé les limites de la co-intervention (interne et externe), nous examinons les effets du coenseignement (entre enseignants ordinaires et orthopédagogues) sur la différenciation pédagogique. Plus spécifiquement, nous tentons de voir comment le coenseignement peut favoriser l'émergence de pratiques de différenciation pédagogique. 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, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

### Mots-clés

Inclusion, coenseignement, différenciation, individualisation, élèves à besoins spécifiques, troubles d'apprentissage

### Abstract

The relationship between pedagogical differentiation and coteaching was examined. Following an analysis of the limits of co-intervention (internal and external), the effects of coteaching (regular teacher and remedial teacher) on this differentiated instruction was further investigated. More specifically, we sought to determine how coteaching promoted the emergence of pedagogical differentiation practices. Data were collected from cotaught inclusive classrooms (interviews and observations) then analyzed to illustrate how the teachers' roles of each teacher were distributed and to learn how this differentiated instruction works in these classrooms.

### Keywords

Inclusion, coteaching, differentiation, individualization, students with specific needs, behavior problems

## Introduction

L'introduction du coenseignement au sein des classes régulières a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (handicaps, troubles ou difficultés d'apprentissage) (Hallahan, Pullen et 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 et 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 (par exemple, les écoles ou les classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires.

Dans le présent article, nous traiterons de la question de la différenciation pédagogique dans un contexte inclusif de coenseignement. Nous allons tout d'abord nous attarder sur la co-intervention. Après avoir souligné les avantages et limites de ce modèle de services, nous nous intéresserons au coenseignement et aux possibilités de différenciation pédagogique qu'il permet. Nous nous appuyerons sur une recherche menée en Communauté française de Belgique pour illustrer les pratiques de différenciation pédagogique 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 dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

## Les pratiques de 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 (par exemple, orthopédagogue, logopédiste, kinésithérapeute) 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, 2012a).

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 en français signé. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou modifie très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a 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 devraient pas pouvoir remplir 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 logopédiste (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 et al. (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 surcroît, 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. 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 différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition. Il s'agit essentiellement d'une individualisation.

## Le coenseignement : définition

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 et 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 et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et 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, 2012b, 2013), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Fontana, 2005; Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson et 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 et Hughes, 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, 2010a, 2011).

### Les limites du coenseignement

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 et 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 et al. (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 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 (par exemple, le manque de temps, l'appui insuffisant de la direction) mais également, dans une moindre mesure, à des facteurs sociaux ou identitaires.

## **Coenseignement et différenciation**

Six grandes configurations du coenseignement sont généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignants (Friend et Cook, 2007) (*voir tableau 1*). Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe et offre des possibilités distinctes de différenciation.

Tableau 1

Présentation de six configurations du coenseignement.

Configuration	Description	Implications sur la différenciation
<b>Un enseigne/Un observe</b>	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 <i>à priori</i> ou <i>in situ</i> . 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 <i>à postériori</i> (ex. : remédiations, soutien individuel) pour orienter les interventions.
<b>Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien</b>	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 <i>à priori</i> . Il s'agit essentiellement de différenciation <i>in situ</i> , 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 <i>à postériori</i> .
<b>Enseignement parallèle</b>	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 <i>à priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.
<b>Enseignement en ateliers</b>	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 <i>à priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>à postériori</i> (remédiation, ateliers suivants, etc.).
<b>Enseignement alternatif</b>	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 réenseignement, 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 <i>à postériori</i> . 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.
<b>Enseignement partagé</b>	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 fréquente et indifférenciée.	Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>à priori</i> , <i>in situ</i> et <i>à postériori</i> 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 expérience commune de coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'atteindre les socles communs.

Toutefois, ces configurations ne concernent qu'une description, somme toute sommaire, du comportement des deux enseignants dans un contexte de classe. Dans l'analyse de différentes modalités de coenseignement, Tremblay (2010b) catégorise 31 configurations différentes. En effet, en prenant en compte, en plus des tâches d'enseignement au sens strict, d'autres types d'activités réalisées en classe (correction, administration, discipline, etc.), le travail à deux en classe se révèle, en effet, bien plus complexe. Par exemple, un enseignant peut corriger à son bureau les textes des élèves pendant que l'autre enseignant passe entre les pupitres pour venir en aide aux élèves dans leur tâche d'écriture. De même, les deux enseignants peuvent offrir un soutien individuel dans la classe au même moment.

## 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 depuis la rentrée 2007. Ce dispositif visait l'inclusion d'élèves présentant des difficultés/troubles d'apprentissage en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> 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, 2010b, 2012b, 2013).

Les résultats portant sur l'efficacité indiquent que les deux dispositifs, comparables au niveau des objectifs, de la population concernée et des ressources attribuées, montraient des différences significatives en ce qui concerne l'efficacité. En effet, le dispositif inclusif de coenseignement se montre globalement plus efficace en regard d'évaluations externes en lecture/écriture faites en début et en fin de chaque année scolaire. De plus, l'écart entre les deux groupes d'élèves en difficulté a tendance à croître année après année (Tremblay, 2010, 2012b, 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, connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes.

### *Entretiens*

L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés avec les quatre binômes portait sur différentes thématiques. Certaines thématiques abordaient les transformations pédagogiques induites par le coenseignement (nouvelles pratiques, planification de l'enseignement, différenciation, 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. C'est l'une des raisons expliquant pourquoi les verbatims des entretiens ne sont pas utilisés ici, l'autre raison étant relative au niveau de concision exigé dans un article de revue.

En amont (*à 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 une pression favorable à la différenciation pédagogique.

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'est-à-dire 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, ils 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 à 6 % du temps d'enseignement est constitué d'échanges entre enseignants.

*In situ*, l'intervention paraît 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 paraît

également plus facile en coenseignement. Différentes pratiques hétérogènes 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 les effets représente clairement, aux yeux des enseignants, un avantage important; ils peuvent plus aisément adopter et adapter certaines pratiques. Les enseignants ordinaires reconnaissent avoir globalement avancé au même rythme que les années précédentes, mais 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, la différenciation à *posteriori* se manifeste par les mesures de remédiation apportées aux élèves en difficulté (par exemple, tutorat, remédiation individuelle, enseignement alternatif) ou par les enrichissements avec des élèves plus avancés. Cette différenciation à *posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves et vient également nourrir la différenciation à *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 différenciations 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).

### **Observations**

Lors de ces observations, nous souhaitions connaître 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 les huit actions (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 et Matta (2004) et de Harbort et al. (2007). Les deux enseignants étaient observés au même moment, en parallèle. Nous avons ainsi pu, de manière systématique, examiner 930 minutes la première année et 400 minutes la deuxième année 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.

Dans les classes de coenseignement, la première année, en moyenne, l'orthopédagogue enseigne à toute la classe fort sensiblement moins souvent que l'enseignant ordinaire ( $M = 8,43\%$  ;  $E-T = 0,48$  vs  $M = 25,87\%$  ;  $E-T = 0,68$ ). En revanche, il passe, en moyenne,  $39,67\%$  ( $E-T = 0,84$ ) de son temps au 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.

La deuxième année, le temps moyen passé à observer les élèves par les orthopédaugues en classe de coenseignement diminue de manière sensible par rapport à la première année ( $M = 5,31$  % ;  $E-T = 0,63$ ). 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 deuxième 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 première année ( $M = 15,71$  % ;  $E-T = 1,46$ ). L'orthopédagogue passe moins de temps que son collègue à faire la discipline en classe ( $M = 2,06$  % ;  $E-T = 0,20$  vs  $M = 9,29$  % ;  $0,96$ ).

Après analyse, pour la première année, c'est principalement le temps d'observation et de travail solitaire qui explique les différences entre les deux enseignants. La deuxième année, l'on assiste à un miroir de la première année sur différents aspects. Par exemple, la deuxième 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 connaître les besoins des élèves et préparer sa différenciation *à priori*, *in situ* et *à postériori*. Le temps de l'orthopédagogue consacré au soutien individuel et au travail en petit groupe passe ainsi de 49,36 % à 59,36 % la deuxième année tandis que celui de l'enseignant ordinaire reste relativement stable (45,28 % et 43,73 %).

## Discussion

Dans le cadre de nos travaux, nous cherchions, entre autres, à analyser comment le dispositif de coenseignement, dans un contexte inclusif, pouvait favoriser l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants. Utilisant une approche mixte (qualitative et quantitative), nous souhaitons, sur la base des données recueillies en classes inclusives de coenseignement (entretiens et observations) illustrer la manière dont les rôles de chacun se répartissent et connaître comment cette différenciation pédagogique s'organise au sein de ces classes. Cette description, sous l'angle de la différenciation et de l'individualisation, des comportements des coenseignants et l'analyse de la manière dont le coenseignement peut favoriser la différenciation pédagogique, montre tout d'abord que l'apport d'un deuxième enseignant (orthopédagogue), mais également l'inclusion groupée d'environ six élèves, ayant des difficultés d'apprentissage importantes, pouvait constituer une condition favorable à cette différenciation. Les entretiens et les observations que nous avons menés auprès des enseignants (ordinaires et orthopédaugues) 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. En effet, 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 et al., 2007). S'agissant d'un coenseignement intensif à temps plein durant deux années scolaires, nous avons observé que les rôles évoluent. Par exemple, la deuxième 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 difficulté. Il en va de même avec l'observation où l'enseignant ordinaire passe plus de temps à cette tâche la deuxième 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 *à priori* et *à postérieure*. Cependant, en ne s'intéressant qu'à la structure du travail en classe, ces observations ne nous permettent peu ou pas de vérifier la part de la différenciation par les contenus, processus et produits.

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.

Les entretiens montrent, plus spécifiquement, une différenciation *à priori* qui s'opère dans la planification des activités pédagogiques, en tenant compte des besoins hétérogènes de la classe. Trois types de concertations (formelles, informelles et directes), fréquentes, flexibles et régulières, permettent d'organiser ce travail en commun. 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 représentent les comportements les plus fréquents des coenseignants. Enfin, *à postérieure* dans les mesures de remédiation et de re-médiation des savoirs et des compétences destinés aux élèves en difficulté à partir d'évaluations plus fréquentes des besoins des élèves.

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

En somme, le coenseignement est susceptible de représenter une forme de collaboration entre enseignants ordinaires et orthopédagogues donnant sens à une pédagogie inclusive en constituant un

contexte favorable au partage des compétences et de différenciation. En effet, il s'agit d'une intervention intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes. De plus, à la différence de la co-intervention, le coenseignement oriente son action et ses effets non seulement sur les élèves en difficulté, mais également sur les élèves tout-venant. 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.

## Références

- Arguelles, M. E., Hugues, M. T. et 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(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200408>
- 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 school professionals* (5<sup>e</sup> éd.). 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 et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. et 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. Repéré à [http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files/fguillemette\\_ch.pdf](http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/sites/default/files/fguillemette_ch.pdf)
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2<sup>e</sup> éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. et Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education : The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640703000102>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY : Routledge.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200501>
- 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.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière.
- Tremblay, P. (2010a). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294, 77-83.
- Tremblay, P. (2010b). Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Thèse de doctorat (inédit). Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- 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). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique. 2<sup>e</sup> édition. De Boeck.
- 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.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Zigmond, N. et Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities : Too much of a good thing?. *Theory into Practice*, 35(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849609543698>
- Zigmond, N. et Matta, D. W. (2004). Value added of the special education teacher on secondary school co-taught classes. Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Research in secondary schools : Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 17, p. 55-75). Oxford, Royaume-Uni : Elsevier Science/JAI. [http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x\(04\)17003-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0735-004x(04)17003-1)

## Pour citer cet article

- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>