

COLLABORATION ENTRE ACTEURS

COMMENT METTRE EN PLACE UN CO-ENSEIGNEMENT EFFICACE ?



Philippe TREMBLAY

Professeur à l'université Laval, Québec, Canada

Alors que le soutien à l'élève en difficulté était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention externe), ce soutien s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe s'alliant avec un soutien à l'enseignant (co-enseignement). C'est le cas, par exemple, du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Ce type de dispositif utilise ainsi les ressources enseignantes, autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle, pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires. En cela, le coenseignement répond à deux enjeux actuels « (...) à *savoir réduire les disparités de réussite scolaire et induire une évolution des pratiques enseignantes* » (Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2016 p. 3).

Ce texte a pour objectif de présenter les résultats de travaux scientifiques portant sur les effets de deux modèles de service entre enseignants (co-intervention et coenseignement) sur les apprentissages des élèves, surtout ceux les plus en difficulté et sur le développement professionnel des enseignants. D'après la typologie de Trépanier (2005), les modèles de service se caractérisent par l'espace dans lequel ils se déploient (dans la classe ou hors classe) et par la cible de l'intervention (l'élève, l'enseignant, un autre intervenant ou le groupe-classe).

Co-intervention (interne et externe)

Traditionnellement, une large part du soutien direct à l'élève a été accordée par du personnel spécialisé ou non (ex. : enseignant, orthopédagogue, logopédiste, kinésithérapeute, etc.) en dehors ou 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, 2012).

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 (ex. AVS) 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 très marginalement l'enseignement donné.

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la *co-intervention externe*, consiste en une collaboration où les enseignants et d'autres professionnels (enseignants ou non) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs. Il s'agit d'une aide individuelle et supplémentaire à l'enseignement usuel. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un maître E réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. Cette intervention de soutien direct à l'élève, réalisée à l'extérieur de la classe, peut concerner un grand nombre de tâches (correction d'un travail fait en classe, lecture dirigée, rappel de récit, apprentissage systématique, etc.). Aujourd'hui encore, la co-intervention externe est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010 ; Trépanier, 2005)

Dans de larges synthèses de la littérature sur l'intervention individuelle ou en petits groupes avec un enseignant (ex. : Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2010 ; Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody, 2000 ; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010), les auteurs concluent que ce type d'intervention a des effets positifs pour les élèves en difficulté. Toutefois, cette co-intervention doit être, bien entendu, basée sur des pratiques ayant fait leurs preuves et une formation solide des enseignants. Par contre, Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody (2000) remarquent que ce travail ne produit pas d'effets sensiblement supérieurs à l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves). Par conséquent, il semble parfois préférable de recourir à l'enseignement en petits groupes préalablement à la mise en place d'une intervention individuelle. Dans le même ordre d'idées, les pratiques probantes comme l'enseignement explicite, stratégique ou réciproque, montrant des effets de taille très importants, peuvent s'organiser sous la forme de petits groupes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

Bien que ce type d'intervention puisse être nécessaire pour certains élèves à certains moments, ce modèle de service présente plusieurs limites. La co-intervention doit être premièrement questionnée sur son efficacité (rapport coût/bénéfice). En effet, ce type de prise en charge est coûteux, car il consacre un enseignant à un petit ou un très petit groupe d'élèves. En cela, il est difficilement généralisable comme modalité universelle de prévention et d'intervention des difficultés scolaires pour des raisons évidentes. Ensuite, si chaque enseignant intervient avec une indépendance qui peut être grande, « (...) *un danger réside alors dans le fait de constituer des « systèmes didactiques parallèles », voire étanches. Peut alors s'institutionnaliser un système principal et un système auxiliaire, avec pour les élèves les plus avancés une affiliation à la progression didactique officielle du système principal (la référence), et, pour les élèves les moins avancés, une exposition, dans un système auxiliaire (comme un atelier par exemple qui rassemble un groupe d'élèves peu avancés) et à des objets de savoir simplifiés ou même plus d'actualité dans la classe* » (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p. 47-48). Le risque majeur est alors de perdre la référence et une déconnexion des

temps didactiques (Toullec-Théry & Marlot, 2013 ; 2014 ; 2015). Les contenus développés lors de ces prises en charge à l'extérieur de la classe sont souvent moins élaborés (ex. : procédures de base) que ceux développés en classe au même moment alors que la recherche met en évidence que, pour une utilisation maximale de ces ressources spécialisées, il convient de proposer, durant ces temps de soutien, des tâches nouvelles (Tremblay, 2012). Les contenus des interventions (ex. : stratégies) effectuées à l'extérieur de la classe doivent pouvoir être transférés à l'intérieur de celle-ci, ce qui n'est pas toujours garanti dans ce modèle de service. On remarque par ailleurs que les élèves en difficulté n'ont pas tellement de mal à apprendre ces stratégies, mais de savoir quand les utiliser (Saint-Laurent, 2007). 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 (Tremblay, 2010 ; 2012). De plus, les différences entre les lieux d'enseignement peuvent conduire à des pertes de contenus d'apprentissage (Vianin, 2009). Ensuite, rien ne garantit l'utilisation de pratiques probantes lors des prises en charge individuelles ou en petits groupes. Le choix des enseignants, leur formation, le contexte peu transparent et le manque d'évaluation de ces interventions constituent des conditions peu favorables à l'utilisation de ces pratiques. De plus, ce contexte d'enseignement peut paraître plus « confortable » (moins de discipline, de planification, de correction, etc.). Dans un autre ordre d'idées, 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 surcroît, durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe classe et à manquer ainsi des contenus. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments peut conduire à une stigmatisation des élèves en difficultés et reste étroitement associé à une conception « corrective », de pathologisation de l'échec. Des risques de déresponsabilisation de l'enseignant face aux difficultés des élèves sont également bien présents. La co-intervention ne constitue, ainsi, pas une différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition.

Le coenseignement

Le coenseignement, répondant aux limites de la co-intervention, est défini 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 différencié, plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009). Bien que destiné aux élèves en difficultés (prévention et/ou intervention), ce modèle de service peut profiter à tous les élèves de la classe.

Six grandes configurations du coenseignement sont généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignants (Friend et Cook, 2007) (*voir tableau*). 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. Le choix de ces configurations est également dépendant de l'expérience des coenseignants dans le dispositif (plus on est expérimenté, plus on va vers un enseignement partagé) (Tremblay, 2015) et des contenus enseignés comme observés dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (Toullec-Théry et Marlot, 2015).

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 (2010) a constitué une typologie de 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 (ex. : correction, administration, discipline, etc.), le travail à deux en classe se révèle, en effet, bien plus complexe. En somme, en classe, on ne fait pas qu'enseigner. 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. Le coenseignement concerne donc l'ensemble des tâches d'un enseignant (planification, correction, gestion de classe, etc.) et non uniquement l'enseignement *stricto sensu*.

Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (0,40). Toutefois, ils concluent à un manque de données permettant un positionnement clair. En effet, ils observent que sur les 99 articles d'abord pris en considération, 6 seulement satisfont les critères de sélection de la méta-analyse. Ils encouragent les recherches sur le sujet avec des groupes expérimentaux et des groupes contrôles pour déterminer comment le coenseignement diffère d'autres dispositifs ou lorsqu'aucune aide spécialisée n'est accordée, en caractérisant mieux les populations. Suivant ces recommandations, Rea, McLaughlin et Walter-Thomas (2002) ont comparé deux dispositifs destinés à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage : l'un en classe ordinaire avec du coenseignement et l'autre dans un groupe séparé à fort ratio. Les élèves en coenseignement montrent des résultats meilleurs en réussite scolaire, en langue et mathématiques et une plus grande assiduité scolaire. Cependant, aucune différence n'est observée sur le niveau de maîtrise de l'anglais et les exclusions scolaires. Fontana (2005) a étudié l'effet du coenseignement en langue et mathématiques pour des élèves ayant de grandes difficultés scolaires en le comparant à un enseignement solitaire. Les performances des élèves en classe de coenseignement ont augmenté tant en anglais (0,81) qu'en mathématiques (0,40), contrairement à ceux en classe ordinaire avec co-intervention. Par ailleurs, 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). Comparant les résultats d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage sur deux ans suite à une expérimentation d'enseignement solitaire puis de coenseignement, Hang et Rabben (2008) ont constaté que les élèves ont obtenu de meilleurs scores en lecture et en mathématiques dans un cadre de coenseignement que l'année précédente en présence d'un

seul enseignant. Dans une recherche réalisée en Belgique comparant deux dispositifs destinés à des élèves ayant de grandes difficultés scolaires (coenseignement en classe ordinaire à temps plein vs enseignement solitaire en classe spéciale à temps plein), Tremblay (2012 ; 2013) observe que les élèves en difficultés d'apprentissage scolarisés en classe de coenseignement obtiennent des résultats significativement meilleurs en lecture/écriture que ceux en classe séparée à fort ratio enseignant/élèves. De plus, les écarts avec le groupe contrôle s'agrandissent d'année en année alors que ceux des élèves en difficultés et ceux sans difficulté en classe de coenseignement s'amenuisent graduellement.

Mageria & Zigmond (2005) ont observé l'expérience scolaire des élèves en difficultés en classe quand deux enseignants sont présents et quand un seul l'est. Les résultats indiquent que les élèves en grandes difficultés interagissent significativement moins avec l'enseignant solitaire, mais reçoivent significativement plus d'aide individuelle dans le coenseignement. Toutefois, McDuffie et coll. (2009) observe le contraire où les élèves en classe d'enseignement solitaire interagissent plus avec l'enseignant qu'en classe de coenseignement. Il convient cependant de souligner que la plupart des travaux de recherche dans ce champ ont des échantillonnages relativement limités en nombre d'élèves et correspondent souvent à des phases d'implémentation de ce modèle de service et moins à des dispositifs bien installés. Toutefois, concernant les travaux de nature plus qualitative, un plus grand foisonnement de travaux est observé.

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, 1) la nécessité de prévoir du temps pour la planification, 2) l'évaluation du niveau de compétence des élèves et 3) 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, dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel. De plus, l'enseignant supplémentaire œuvrant au sein d'une classe ordinaire a été souvent réduit à un rôle de subordonné. Des stratégies recommandées ont été rarement observées. En France, dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes », une tendance à se diviser les élèves plutôt que partager l'enseignement est observée (Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2016).

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 du coenseignement 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, dans une moindre mesure, à des facteurs sociaux ou identitaires.

Contrairement à une co-intervention externe, le coenseignement semble par ailleurs avoir un effet sur le développement professionnel des enseignants. Les enseignants qui coenseignent disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner, la gestion de classe et dans les adaptations à l'enseignement et l'apprentissage (Austin, 2001 ; Tremblay, 2010). Les enseignants estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski & Hugues, 2009 ; Tremblay, 2010). Enfin, en s'intéressant aux liens entre les pratiques et les modèles de services utilisés dans les écoles, Forness (2001) a analysé l'efficacité de différentes pratiques pédagogiques (en classe) ou remédiatrices (hors-classe). Forness (2001) remarque tout d'abord que les pratiques dites d'adaptation de l'enseignement (ex. : les pratiques pédagogiques probantes) produisent des effets d'ampleur forts tandis que les pratiques de co-intervention externe obtiennent une note moyenne. Une corrélation puissante entre les types de pratiques ou d'interventions développées et les modèles de services est également observée. En somme, un travail de coenseignement favorisera l'utilisation de pratiques¹ destinées à tous tout en étant efficaces auprès des élèves en difficulté, alors que la co-intervention favorisera l'utilisation de pratiques individualisantes et remédiatrices. Dans cet esprit, le coenseignement ne vient pas seulement favoriser le développement professionnel des enseignants, mais de surcroît, il serait à même de favoriser également l'utilisation des pratiques pédagogiques probantes.

¹ Condition nécessaire, mais non suffisante.

Bibliographie

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 édition, 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. McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional 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. & McDuffie, K. A. (2007). Co- teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Tardif, M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014) *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*. Site de l'Ifé, centre Alain-Savary.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2015). *Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?* Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (pp. 41-55). Ministère de l'Éducation nationale. Septembre 2015.
- 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). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : 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.

- Tremblay, P. (2014). High School Teachers' Representations of Inclusion in Québec. *International Journal of Technology and Inclusive Education*. Special Issue.1 (1), 388-393.
- Tremblay, P. (2015a). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2015b). Les représentations d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3), 1-29.
- Tremblay, P. (2015c). Inclusion et transformations aux dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 71-72(2), 51-66.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de service*. 2^e édition. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire ; comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles : De Boeck.
- 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 Quarterly*, 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.

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 <i>a 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>a posteriori</i> (ex. remédiations, soutien individuel, etc.) 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 <i>a 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'ils observent ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>a posteriori</i> .
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 <i>a priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.

<p>Enseignement en ateliers</p>	<p>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.</p>	<p>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>a priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>a posteriori</i> (remédiation, ateliers suivants, etc.).</p>
<p>Enseignement alternatif</p>	<p>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 autre enseignement individualisé.</p>	<p>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>a posteriori</i>. Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées suite à 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.</p>
<p>Enseignement partagé</p>	<p>Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.</p>	<p>Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>a priori</i>, <i>in situ</i> et <i>a posteriori</i> peuvent être réalisées. Elle donne les conditions d'une différenciation permanente de l'enseignement, avec une grande flexibilité et 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.</p>