

Des approches de collaboration variées pour faire équipe avec l'orthopédagogue



10h30 à 11h45

Carole Côté, Ph.D.

Professeure, Département des sciences de l'éducation
Module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale
Université du Québec à Chicoutimi
555 boul. Université
Chicoutimi, Québec
418-545-5011 poste 4380

Plan de la présentation

1. Mise en contexte

2. Définitions

3. Mise en œuvre de la collaboration

4. Les données issues de la recherche

5. Les défis et enjeux de la collaboration



1. MISE EN CONTEXTE

En éducation, la collaboration prend plusieurs visages.

- Entre enseignants
- Entre enseignants et orthopédagogues
- Avec les différents spécialistes, conseillers et intervenants
- Avec la direction et les parents

- Dans le cadre de différents comités ou organisations
- Dans le cadre des projets d'établissement
- Dans le travail en réseau
- De façon spontanée ou imposée
- De façon structurée ou improvisée
- À l'école ou à l'extérieur de l'école

La collaboration entre enseignants et orthopédagogues a différentes particularités et spécificités.

LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET ORTHOPÉDAGOGUES

- **Une pratique bien implantée au primaire (Trépanier et Paré, 2010)**
- **Permet de combiner les pratiques professionnelles pour la différenciation**

Selon une étude récente
Allenbach, M., Duchesne, H.,
Gremion L. et Leblanc, M. (2016)

- Une majorité d'enseignants apprécie les avis et les conseils reçus concernant les adaptations ou les modifications à apporter aux situations d'apprentissage, et la consignation de celles-ci dans les bulletins des élèves en difficulté.
- Les enseignantes valorisent également la collaboration qui résulte de l'intervention individuelle avec l'élève effectuée hors de la classe.

La collaboration entre enseignants et orthopédagogues demeure toutefois peu connue et peu comprise (AuCoin et Goguen, 2004; Leblanc et Vienneau, 2010; Porter et AuCoin, 2012; Trépanier et Paré, 2010).

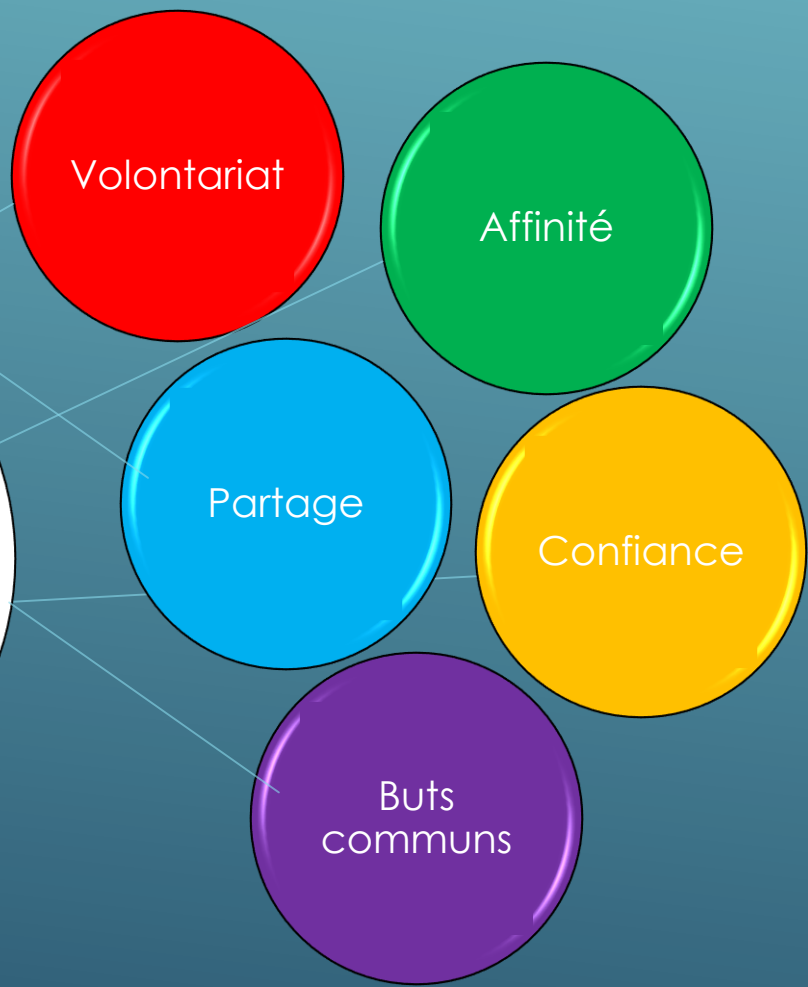
- Bien que présente un peu partout dans les rapports entre les différents professionnels scolaires, la collaboration entre enseignants et orthopédagogues peut apparaître plutôt vague.
- C'est un phénomène émergent dont la mise en scène reste méconnue (Portelance, Borges et Pharand, 2011; Tardif, 2007).

Il est ainsi légitime de s'interroger sur la façon dont est perçue et vécue la collaboration, de même que sur les avantages et les défis associés à cette pratique entre enseignants et orthopédagogues.

2. Définitions

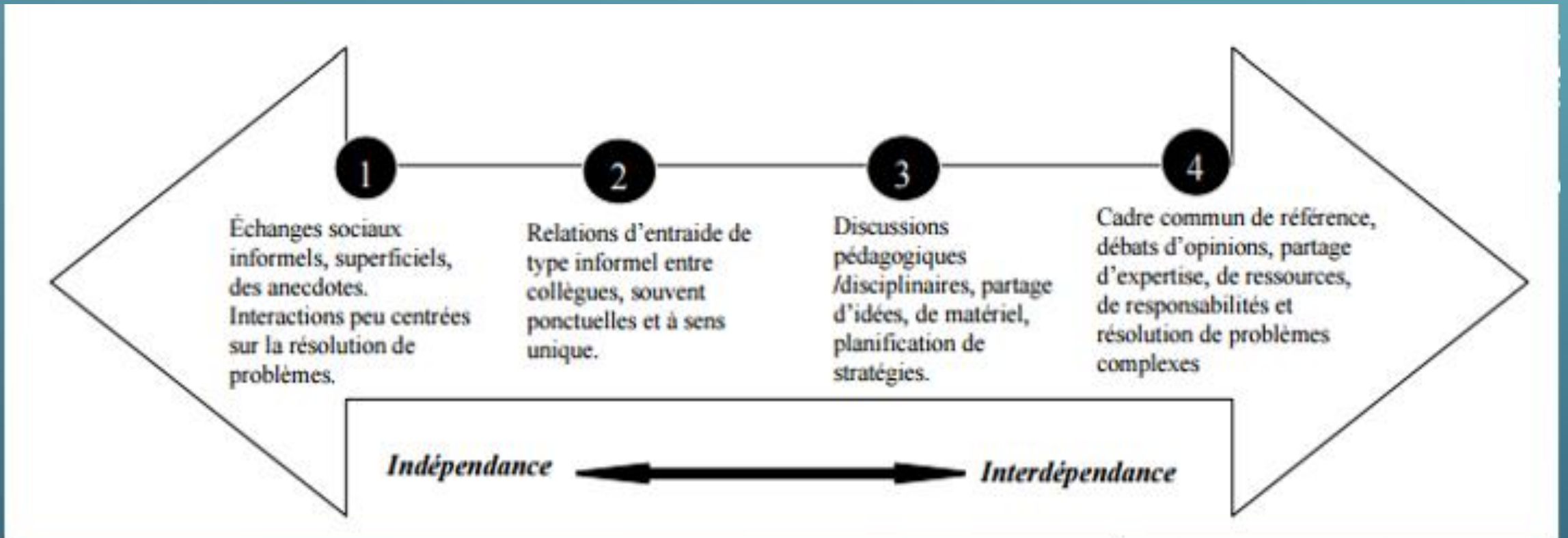
MAIS QU'EST-CE QUE LA COLLABORATION ?

Un concept polysémique
qui recouvre des réalités
différentes selon les courants
théoriques auxquels les
auteurs se réfèrent
(par exemple, Friend et Cook,
2010; Marcel, Dupriez, Périsset
Bagnoud; McEwan; Tardif,
2007).



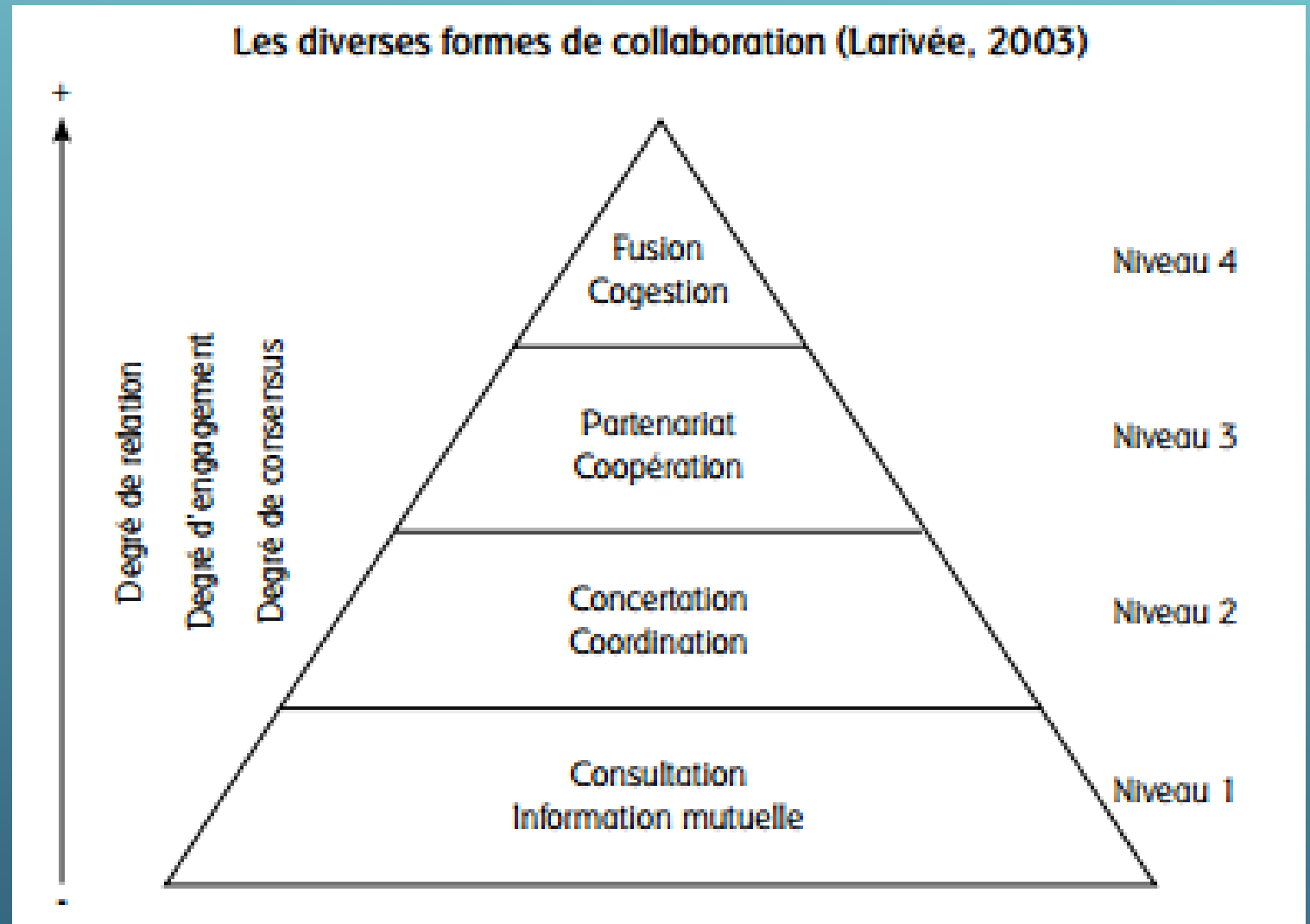
Le modèle théorique de Little (1990):

La notion d'interdépendance selon un
continuum représentant quatre
principaux modes de relation de
collaboration



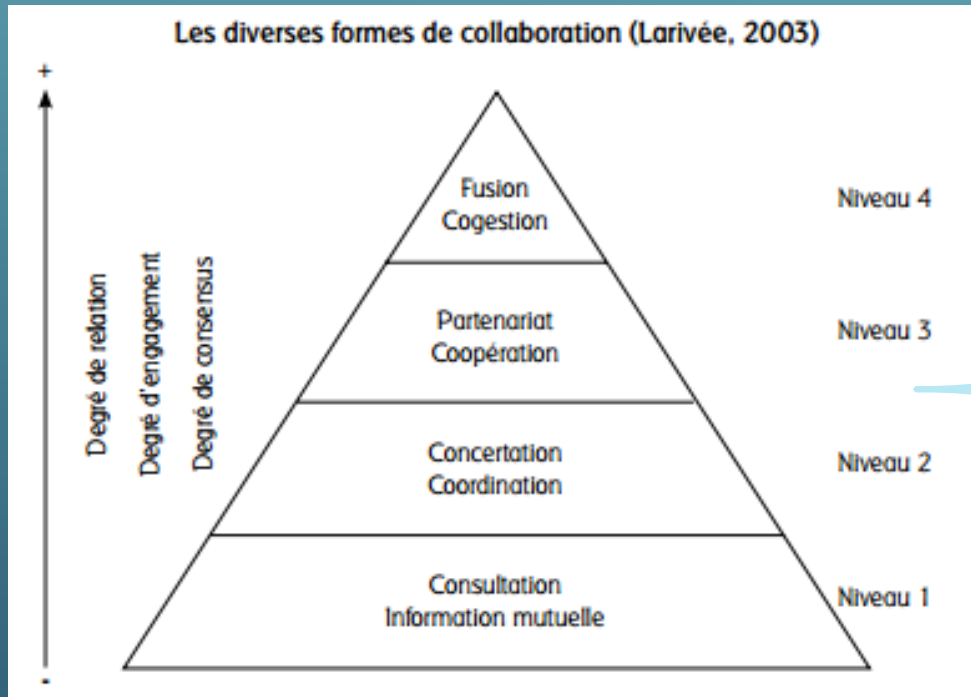
Le modèle théorique de Larivée, Terrisse et Kalubi (2006):

La collaboration est liée à l'intensité de la relation établie entre les acteurs concernés, le degré d'engagement et le degré de consensus.



La position de Marcel, Dupriez et Périsset- Bagnoud (2007):

La collaboration est une étape intermédiaire entre la coordination et la coopération.



- ❑ Communication
- ❑ Concertation
- ❑ Ajustements
- ❑ Articulation des points de vue
- ❑ Socialisation des processus interprétatifs
- ❑ Planification des actions projetées
- ❑ Élaboration d'un référentiel opératif commun

3. Mise en œuvre de la collaboration

Dans le contexte du modèle Réponse à l'intervention

RAI: réponse à l'intervention

La réponse à l'intervention (RAI) est une approche visant à procurer des interventions et un **enseignement de grande qualité**, adaptés aux **besoins des élèves**, en **évaluant fréquemment** leurs progrès en vue de pouvoir prendre des décisions relatives aux **ajustements** à apporter à l'enseignement ou aux buts [...]

(National Association of State Directors of Special Education, 2006)

MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX Réponse à l'Intervention (RAI)



Niveau 3

Interventions intensives

- Pas de progrès malgré les interventions de niveau 2
- Pousser plus loin pour identifier les besoins spécifiques de l'élève
- Se concerter sur des objectifs d'intervention précis

Niveau 2

Interventions en classe ou en dehors de la classe

- Pour les élèves qui ne parviennent pas à progresser malgré les interventions différenciées de niveau 1
- Demande des ajustements et une articulation des points de vue entre l'orthopédagogue et l'enseignant

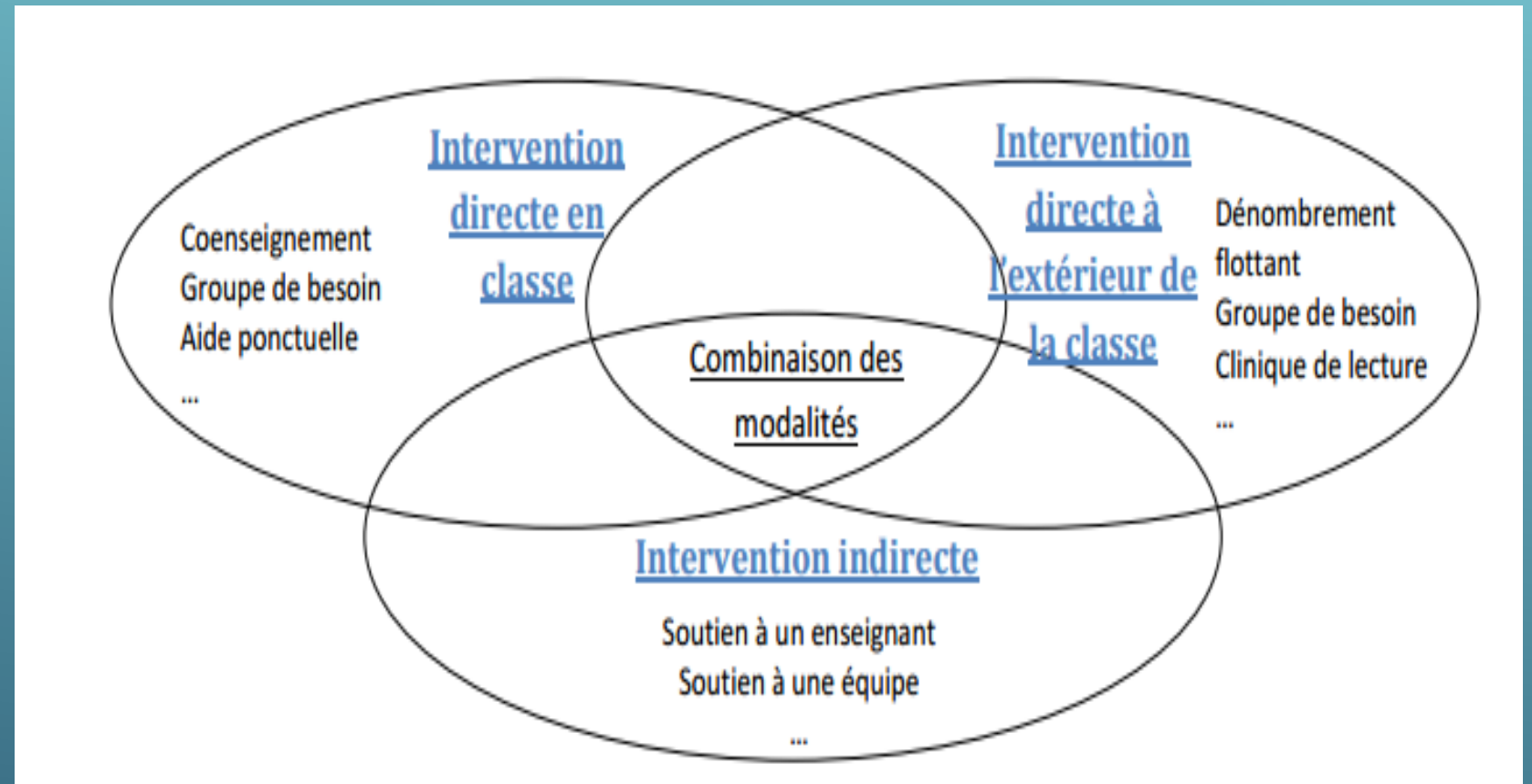
Niveau 1

Interventions en classe

- Enseignement de qualité
- Différenciation pédagogique
- Soutien de l'orthopédagogue (planification et adaptation de l'enseignement)

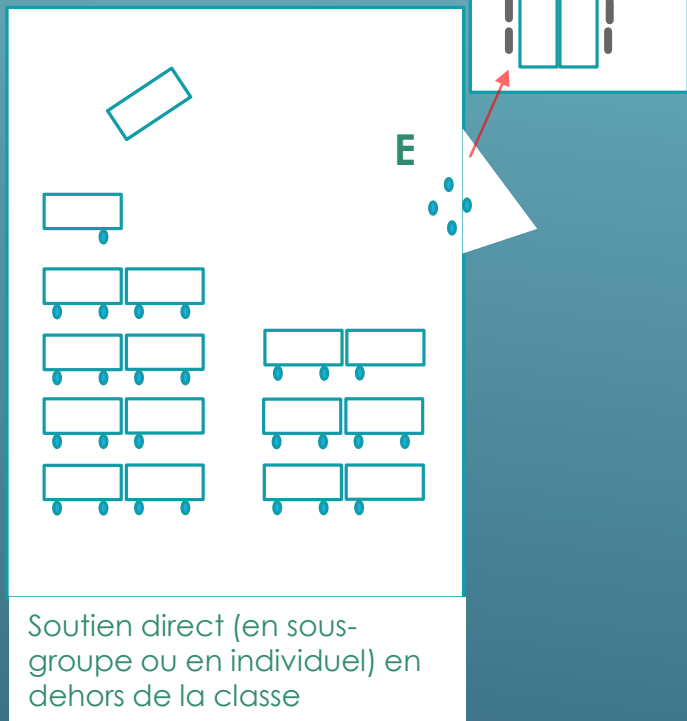
DIFFÉRENTS MODÈLES D'ORGANISATION

pour la
collaboration
entre
orthopédagogues
et enseignants

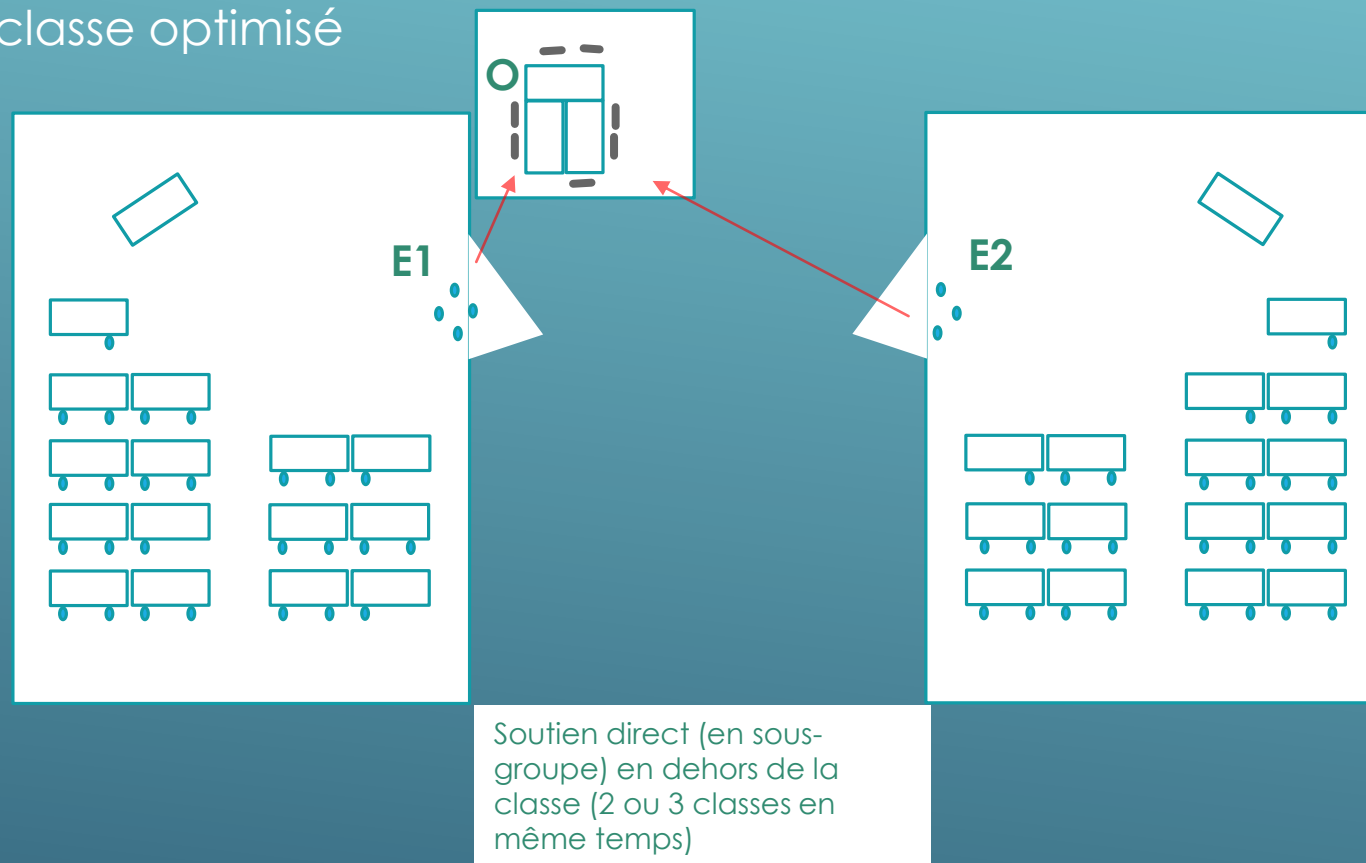


Les différents modèles sont présentés en fonction de ceux abordés par Trépanier et Paré (2010), à l'instar de Vaughn, Schumm et Arguelles (1997).

Le modèle en dehors de la classe

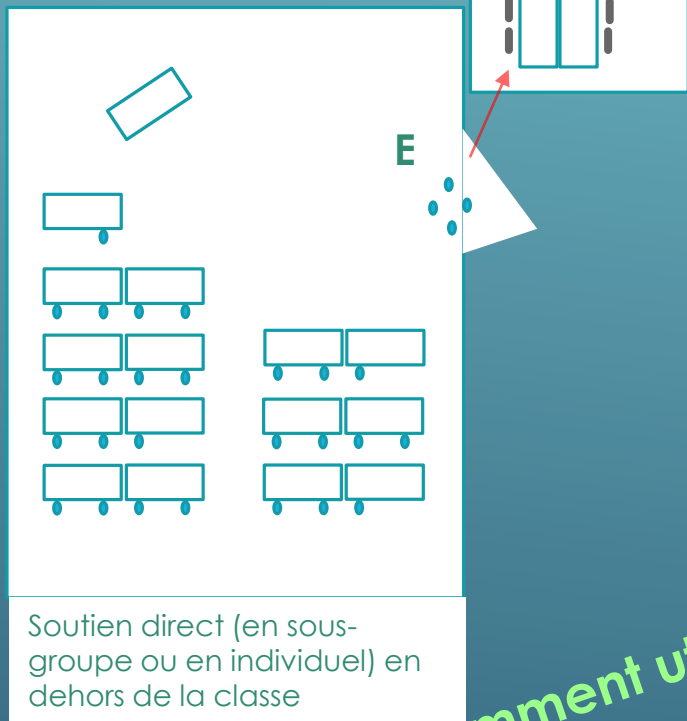


Le modèle en dehors de la classe optimisé



Comment se passe alors la collaboration entre enseignants et orthopédagogues...?

Le modèle en dehors de la classe



Le modèle le plus couramment utilisé

Avantages, défis et obstacles....

Les élèves ayant des besoins spéciaux bénéficient d'un soutien supplémentaire, ou apprennent des stratégies plus efficaces.

Les interventions se font de manière ciblée, en fonction de l'analyse des besoins.

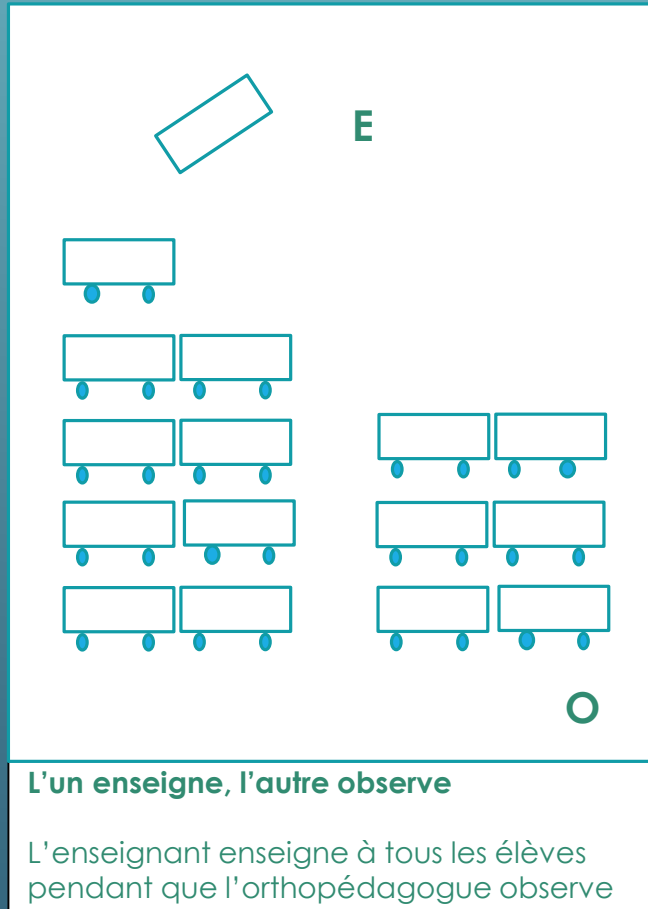
On constate un travail en parallèle où chacun des intervenants demeure relativement isolé et peu réflexif à l'endroit de leur pratique et de leur collaboration vécue.

La collaboration se limite souvent à des échanges de type « cadre de porte ». Lorsque les attentes des enseignants vont majoritairement dans le sens d'une prise en charge de l'élève par les autres intervenants, la collaboration a du mal à s'établir.

Peut être considéré comme un moment de répit pour l'enseignant.

Ampute beaucoup de temps qui pourraient être consacré en soutien aux enseignants (collaboration) et aux interventions à l'intérieur de la classe.

Le soutien en classe



Avantages, défis et obstacles....

L'orthopédagogue n'est pas seulement une ressource pour les élèves en difficulté. Il prend aussi en considération les contextes d'apprentissage, en étant présent auprès de l'enseignant.

Il peut fournir son soutien à l'ensemble des élèves de la classe et à l'enseignant lorsque nécessaire.

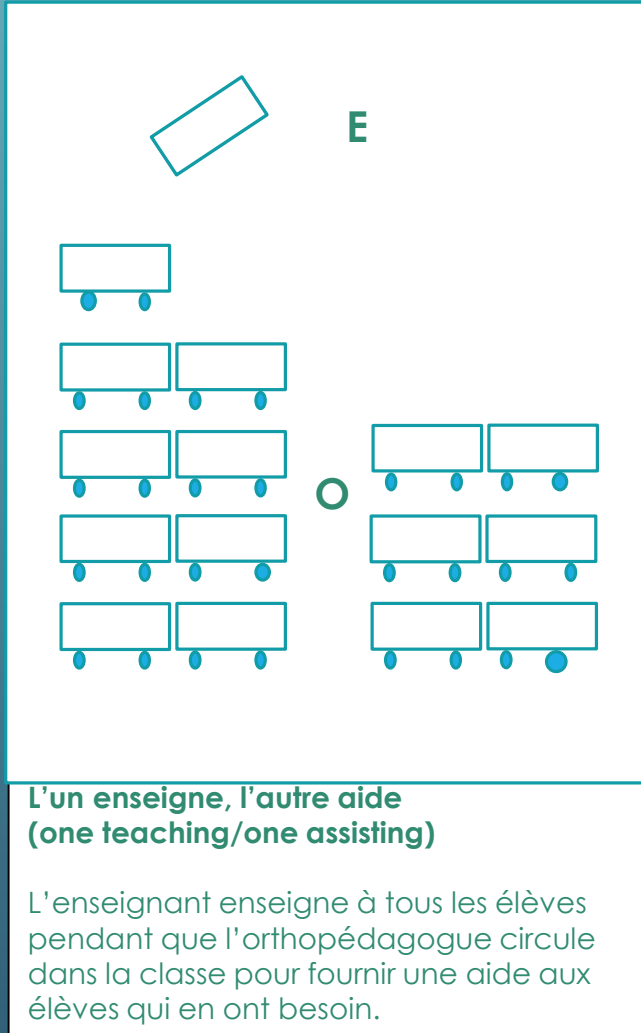
Peut aider à la planification des interventions futures et à des échanges sur les points de vue de chacun en regard des progrès des élèves.

Permet d'amener la transition vers des modèles indirects de service donnant un soutien aux enseignants

Les enseignants peuvent montrer leur réticence à être ainsi observés dans leurs pratiques.

L'orthopédagogue peut agir en ayant plutôt un rôle de subordonné.

Le soutien et l'aide en classe



Avantages, défis et obstacles....

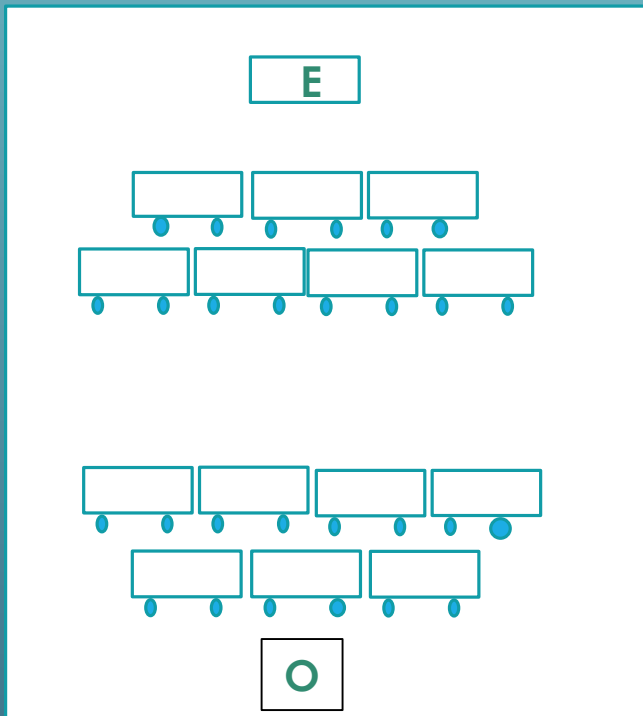
Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien



Le plus souvent, l'orthopédagogue (ou le deuxième enseignant) intervient auprès des élèves qui présentent des difficultés pendant que l'autre est responsable de l'activité.

- Entraîne un partage plus équitable des responsabilités entre l'enseignant et l'orthopédagogue.
- Permet un sentiment d'appartenance des élèves.
- L'orthopédagogue apprend sur l'enseignement en contexte de classe..
- Aide à réduire l'isolement des enseignants.

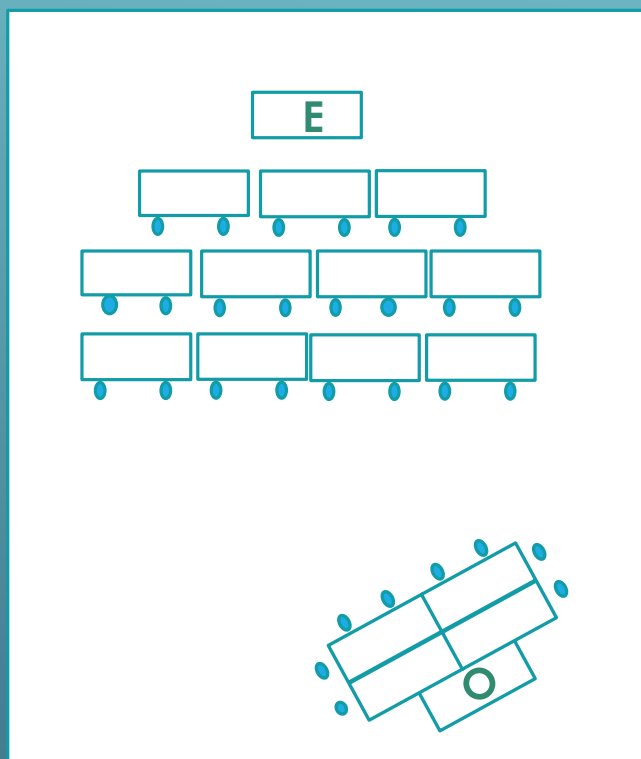
L'enseignement parallèle



Les deux enseignent simultanément le même contenu d'apprentissage

La classe est divisée en deux groupes. Les deux partenaires enseignent un contenu similaire ou complémentaire, au même moment, à des groupes d'élèves hétérogènes mais égaux en nombre.

L'enseignement avec groupe différencié



Les deux partenaires ont des rôles complémentaires (alternative teaching)

L'enseignant travaille avec le grand groupe pendant que l'orthopédagogue travaille avec un petit groupe ciblé.

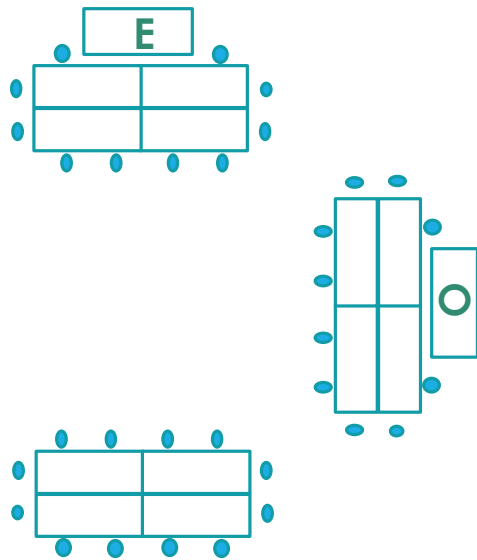
Avantages, défis et obstacles....

Parallèle: permet de se diviser les contenus d'enseignement en allégeant le nombre d'élèves à charge (deux groupes hétérogènes ou distincts) et aux élèves qui ont des difficultés ou qui sont à risque de demeurer en classe et de suivre la même leçon que les autres élèves (moins de risque d'étiquetage).

En mode complémentaire: permet d'approfondir un contenu avec certains élèves ou de reprendre et de retravailler certaines stratégies déjà enseignées.

Demande une planification conjointe et adaptée des SEA (mode parallèle) ainsi qu'une compréhension commune des attentes envers les élèves (mode complémentaire).

L'enseignement en ateliers



Les deux enseignants simultanément des contenus différents

La classe est divisée en ateliers. Les deux partenaires enseignent des contenus différents à un petit groupe d'élèves qui sont répartis dans la classe et qui circulent d'un atelier (ou aires de travail) à un autre.

Avantages, défis et obstacles....

- Aide à superviser conjointement la progression des élèves.
- Améliore le transfert et la généralisation des apprentissages.
- Si l'orthopédagogue n'intervient jamais dans la classe, les élèves en difficulté peuvent être stigmatisés.

Nécessite de planifier les objectifs d'apprentissage de manière concertée en fonction de chacune des tâches dans chacune des aires de travail.

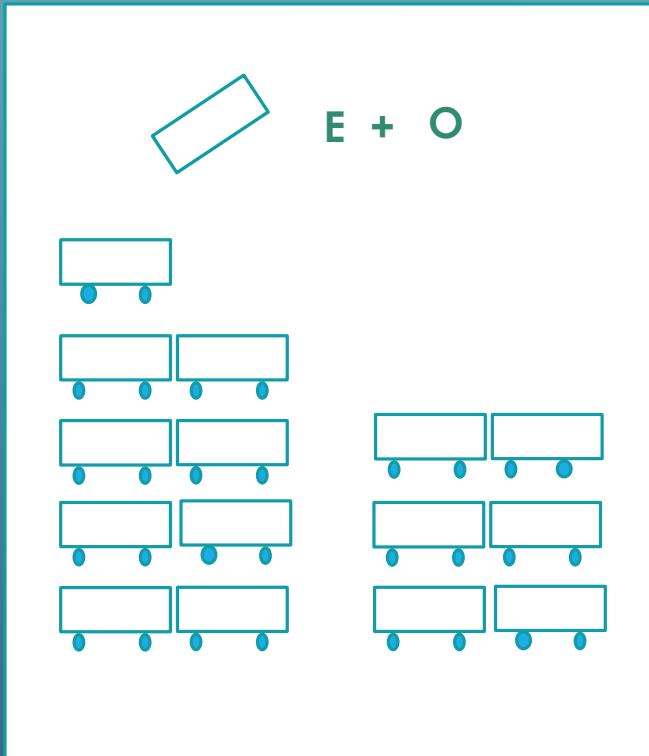
Enseignement en tandem (coenseignement)

Avantages, défis et obstacles....

- Le modèle est plus de type inclusif: répond plus efficacement aux besoins de tous les élèves.
- Permet de maximiser les services à tous les élèves et une diminution du nombre d'élèves vue en dehors de la classe.
- Permet d'éviter un manquement à des connaissances livrées en classe.
- Une aide immédiate peut être apportée dès qu'une difficulté se présente (aide à contrer l'apparition des difficultés d'apprentissage): deux enseignants plutôt qu'un seul.

Implique une planification concertée, une intervention conjointe et des retours réflexifs sur le travail collaboratif, sur les ajustements à apporter et le suivi des progrès des élèves.

Les coenseignants doivent être capables de se coordonner, de partager ensemble les responsabilités de la classe et avoir du temps pour le faire.



Situation de coenseignement

L'enseignant et l'orthopédagogue enseignent en même temps à l'ensemble des élèves.

Le coenseignement est défini comme étant

«la collaboration entre les enseignants du secteur général et du secteur de l'adaptation scolaire pour une responsabilité de tous les élèves affectés à une salle de classe »

(Vaughn, Schumm, et Auguelles, 1997, p. 41).



4. Les données issues de la recherche

Du côté des élèves



À propos du coenseignement

Des performances amplifiées: Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (.40).

De meilleures performances en lecture/écriture (Tremblay, 2015).

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-Tomas, 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).

Les données
issues de la
recherche

Du côté des enseignants



À propos du coenseignement

Les orthopédagogues bénéficient d'une augmentation de leurs connaissances sur le contenu à enseigner et les enseignants bénéficient des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire (Austin, 2001).

Les enseignants estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski et 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, 2015).

Les données issues de la recherche

Sous un angle général



Le coenseignement favorise la différenciation pédagogique, et les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue se précisent petit à petit dans l'utilisation de cette approche (Tremblay, 2015).

Son utilisation exclusive fait l'objet de critiques: intervention spécifiques superficielles, interrompues, peu préparées.

Les données issues de la recherche

Dans un contexte
d'enseignement de la
résolution de problèmes
(Côté, 2015)



- Quelles modalités de collaboration établissent les enseignants et les orthopédagogues dans la conception et la réalisation conjointes de situations d'enseignement-apprentissage prévoyant des adaptations pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques?
- Quelles sont plus spécifiquement les aides et interventions mises en place par ces partenaires au sein de la classe ordinaire?

Démarche de saisie et de collecte des données

Participants

**3 dyades formées
d'une enseignante et
d'une
orthopédagogue**

Dyade 1 → Classe 1 (5^e année)
Dyade 2 → Classe 2 (4^e année)
Dyade 3 → Classe 3 (5^e année)

Dyade 2 et dyade 3 → même école (même orthopédagogue)

Contexte

**Le projet de
collaboration devait
donner accès à des
pratiques conjointes en
classe
(coenseignement)**

Résolution de problèmes

**Prise de données
avant, pendant et
après l'action:**
documents et matériel
utilisés, captations
vidéo, entretiens avec
les enseignantes et les
orthopédagogues

TROIS PROFILS DE COLLABORATION :



Dyade 1

Un profil de collaboration qui tend à privilégier une posture d'observation et d'assistance de la part de l'orthopédagogue

Dyade 2

Un profil de collaboration qui tend vers la recherche d'une complémentarité entre les partenaires

Dyade 3

Un profil de collaboration qui tend vers la recherche d'une confiance et d'une complicité mutuelle autour d'un référentiel opératif commun

EN BREF...

RÉSULTATS RELATIFS À LA COLLABORATION

Une pratique du coenseignement comportant plusieurs obstacles critiques rapportés dans la littérature

Un manque d'engagement des partenaires pour des rôles et responsabilités partagés

(Arguelles, Hughes et Schumm, 2000; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006; Weiss et Lloyd, 2003)

Une coplanification inexistante
(Murawski et Lochner, 2011)

Une harmonisation déficiente des actions

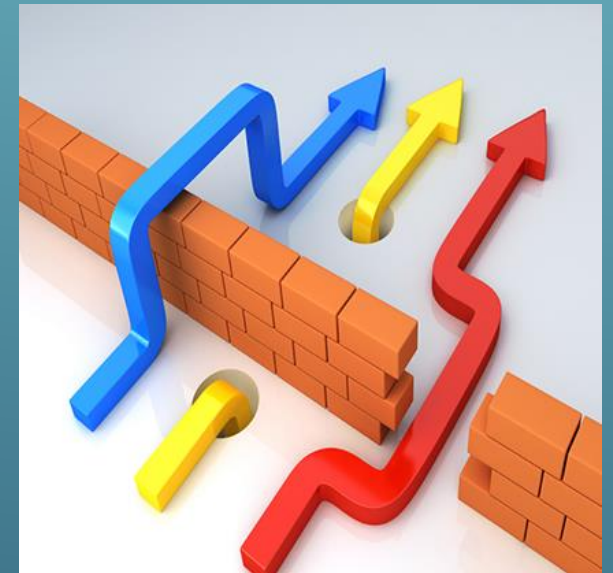
(Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud, 2007)

Des interventions spontanées, non coordonnées et non appuyées par des retours réflexifs sur le travail effectué conjointement
(Murawski, 2003)

Une prise de conscience sur ces manquements ont émergé de cette expérience de collaboration, laissant place au besoin de développer une complicité plus grande dans la planification des actions communes.

5. LES DÉFIS ET ENJEUX DE LA COLLABORATION

- L'importance d'aménager des espaces de négociation des rôles et des pratiques entre enseignants et orthopédagogues.
- Une prise en considération de l'engagement en temps et en réflexion que requiert la collaboration; le besoin d'ouverture à la confrontation et à la négociation entre les acteurs.
- Développer des pratiques collaboratives qui ouvrent sur des configurations (modèles) favorisant la différenciation, tant dans le cadre des consultations (aide indirecte et coenseignement), que dans celui des collaborations liées à une intervention directe auprès de l'élève.



- Dans une optique inclusive (Vienneau 2002; 2004), ces collaborations doivent viser à la fois un enseignement efficace pour tous les élèves et des interventions adaptées aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves, en prenant en considération les attentes et les préoccupations des divers acteurs concernés.
- Relever le défi de la formation initiale en lien avec la collaboration entre enseignants et orthopédagogues reste une préoccupation importante (Côté, 2015).



Références :

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42, no 1, 88-121.

AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 281-292). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Côté, C. (2015). *Étude des pratiques sur l'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi.

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.

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.

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

Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au NouveauBrunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. J., Terrisse, B. et Kalubi, J.-C. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007) Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud et M. Tardif (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p.7-17). Bruxelles : De Boeck.

Portelance, L., Borges, C. et J. Pharand (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

PORTER, L. G. et AUCOIN, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles: rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick: plan d'action pour la croissance*. Fredericton: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud et M. Tardif (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p.171-179). Bruxelles : De Boeck.

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

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.

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

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

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

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, 22*, 205-225.

Vaughn, S., Schumm, J. S. et Arguelles, M.E. (1997). The ABCDEs of co-Teaching. *Exceptional Children, 30*(2), 4-10.