

Valérie Benoit et Valérie Angelucci

Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ?

Résumé

Le coenseignement est une modalité d'intervention qui permet de répondre à la diversité d'une classe. Si de nombreux bénéfices aussi bien pour les élèves que pour les enseignants lui sont reconnus, certains obstacles ou difficultés de mise en œuvre peuvent être rencontrés. Aussi, une définition commune entre tous les membres d'une équipe-école n'est pas systématiquement partagée. Cet article a pour but d'apporter des éléments de réponses aux trois questions suivantes : qu'est-ce que le coenseignement ? Pour quelles raisons l'utiliser ? Comment le mettre en œuvre ?

Zusammenfassung

Dank Teamteaching (coenseignement) kann der Heterogenität einer Klasse Rechnung getragen werden. Obwohl diese Unterrichtsform viele Vorteile sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen aufweist, verläuft die Umsetzung natürlich nicht reibungslos. Oft fehlt es an einer gemeinsamen Definition, die von allen Mitgliedern eines Schulteams geteilt wird. Dieser Artikel gibt Antworten auf folgende Fragen: Was wird unter dem Begriff Teamteaching verstanden? Welche Vorteile bringt es mit sich und wie könnte es an einer Schule umgesetzt werden?

Introduction

Suite aux réformes de l'enseignement en Suisse comme ailleurs dans le monde, les nouvelles formes de prestation de l'enseignement spécialisé impliquent notamment une augmentation des pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés¹. Reconnues comme une pierre angulaire de la réussite de la mise en œuvre de l'éducation à visée inclusive, ces

pratiques représentent également une forme de soutien social qui améliore l'environnement socioéducatif des écoles (Thousand, Villa, & Nevin, 2007; Tilman Ouali, 2001; Waldron & McLeskey, 2010).

Les modèles d'intervention procurant du soutien en contexte scolaire à visée inclusive se différencient notamment en fonction de leur cible (l'élève, la classe ou l'enseignant), du lieu dans lequel ils s'opèrent (en classe ou en-dehors) distinguant de fait une aide fournie directement ou indirectement à l'élève (Trépanier & Paré, 2010). Quelle que soit la combinaison adoptée, les modalités d'intervention ne peuvent toutefois s'exercer adéquatement sans une certaine forme de travail partagé entre les différents acteurs scolaires. Ainsi, l'injonction de collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés, couplée à celle de scolariser tous les élèves en classe ordinaire, ont contribué à faire émerger la pratique du coenseignement.

¹ Cet article cible les pratiques de travail partagé et plus spécifiquement le coenseignement entre un enseignant régulier et un enseignant formé à l'enseignement spécialisé. Notons toutefois que le coenseignement peut également être mis en œuvre avec d'autres professionnels formés ayant par exemple une fonction de soutien pédagogique à la classe sans qu'ils ne soient nécessairement titulaires d'un diplôme en enseignement spécialisé (enseignant d'appui intégré par exemple). Le lecteur désireux d'informations supplémentaires au sujet des enjeux relatifs à la formation peut notamment se référer à notre article paru en 2011.

Cet article a pour objectif de répondre à trois questions: qu'est-ce que le coenseignement, pourquoi l'utiliser et comment le mettre en œuvre? Pour y répondre, nous proposons tout d'abord une définition du coenseignement, puis nous présentons quelques bénéfices de cette modalité de travail partagé. Finalement, nous décrivons brièvement différents modèles de coenseignement et abordons deux conditions essentielles à sa mise en œuvre: la clarification des rôles et des responsabilités des coenseignants ainsi que la gestion du temps de copréparation. Les lecteurs intéressés par une description plus complète des résultats de recherche illustrant les raisons qui sous-tendent l'utilisation du coenseignement ainsi que de ses conditions d'adoption et de mise en œuvre peuvent consulter notre article paru dans la revue *Education et Francophonie* (Benoit & Angelucci, 2011).

Qu'est-ce que le coenseignement?

Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) décrivent différentes modalités de travail partagé en contexte scolaire². Placées sur un continuum, la coordination, la collaboration et la coopération se distinguent notamment par l'augmentation de l'intensité dans l'interdépendance du travail en commun. Essentiellement administratives, les pratiques de *coordination* nécessitent de la part des enseignants d'une part qu'ils articulent leurs actions entre eux et d'autre part qu'ils les adaptent aux décisions d'autorité. Largement mises en œuvre dans les écoles,

elles permettent notamment le bon fonctionnement de la vie du bâtiment scolaire en s'assurant de la transmission d'informations de nature organisationnelle.

La *collaboration* contient les prérequis liés à la coordination. S'y ajoute essentiellement l'implication des enseignants dans « la poursuite d'un objectif commun [...] même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al., 2007, p. 10). Cette modalité requiert en outre le partage des responsabilités et des décisions ainsi que la participation volontaire (Friend & Cook, 2013).

Quelle que soit la combinaison adoptée, les modalités d'intervention ne peuvent toutefois s'exercer adéquatement sans une certaine forme de travail partagé entre les différents acteurs scolaires.

Si la *coopération* englobe les modalités de coordination et de collaboration, elle exige en sus des enseignants de travailler de manière interdépendante, d'agir conjointement et de partager le même espace de travail (Marcel et al., 2007). La coopération implique de fait le plus haut niveau d'interdépendance entre les différents acteurs (Marcel et al., 2007) et permet de faire le lien avec la définition du coenseignement proposée par Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010), notamment par l'association des termes *coopération* et *enseignement* qui, ensemble, forment le terme de *coenseignement*.

Le coenseignement se définit ainsi comme étant « un partenariat entre un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement,

² A la différence du concept de coenseignement dont la définition est plus homogène, il n'existe pas de définition consensuelle des différentes modalités de travail partagé. Nous exposons ici une classification parmi d'autres, celle-ci permettant de rejoindre la définition du coenseignement de Friend et al. (2010).

dans une classe de l'enseignement ordinaire, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux en situation de handicap ou avec d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques » (Friend et al., 2010, p. 11, traduction libre). Toutefois, le temps passé ensemble en classe ne suffit pas pour définir cette pratique. En effet, elle implique trois composantes propres à l'enseignement : la coprédication, la coinstruction et la coévaluation (Murawski & Lochner, 2011). Autrement dit, le coenseignement exige du temps de préparation en commun qui complète le temps passé en classe avec les élèves. Cela signifie également que chaque professionnel qui intervient dans la classe doit contribuer à l'élaboration de l'enseignement et s'impliquer en amont quant aux décisions sur la matière à enseigner et la manière de le faire. Ce moment de coprédication permet aux coenseignants de s'assurer que tous les élèves de la classe reçoivent un enseignement approprié et adapté à leurs besoins, favorisant ainsi une réelle valeur ajoutée de l'intervention de l'enseignant spécialisé en classe. Il leur permet en outre de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun ou encore de partager des méthodes et des stratégies d'enseignement.

Pour quelles raisons l'utiliser ?

A partir d'entretiens avec des enseignants ayant expérimenté cette pratique, de nombreux bénéfices perçus pour les élèves et les enseignants ont été répertoriés. Sur le plan des apprentissages scolaires, le coenseignement comporte l'avantage de diminuer le ratio élèves-enseignant, ce qui permettrait notamment d'augmenter les interactions entre les élèves et l'enseignant, de fournir une attention supplémentaire aux élèves ayant des besoins éducatifs particu-

liers et d'augmenter le temps que les élèves passent sur les tâches d'apprentissage (Friend et al., 2010; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Le coenseignement permettrait également d'offrir aux élèves des stratégies d'apprentissage diversifiées et de faciliter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. De plus, comparativement aux interventions de soutien dispensées en dehors de la classe, le coenseignement diminuerait le temps perdu dans les transitions (Murawski & Hughes, 2009) et éviterait aux élèves de manquer l'enseignement dispensé en classe durant son absence. Au niveau social, la pratique du coenseignement diminuerait la stigmatisation sociale associée au fait de devoir sortir de la classe pour bénéficier de soutien (*ibid.*), pour autant que celle-ci ne consiste pas uniquement à fournir du soutien à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers en étant *assis à côté* de lui.

La pratique du coenseignement procurerait également des bénéfices pour les enseignants eux-mêmes, notamment de la formation informelle et mutuelle (Scruggs et al., 2007), ainsi que du soutien de type instrumental, informationnel et émotionnel (Benoit, 2016).

Bien que les études mesurant l'efficacité du coenseignement soient peu nombreuses (Hang & Rabren, 2009) et que leurs résultats s'inscrivent dans un contexte précis, ces derniers indiquent que le coenseignement ne pénalise les performances scolaires ni des élèves avec des besoins éducatifs particuliers ni des autres élèves de la classe. Le coenseignement peut donc être considéré comme une modalité d'intervention adéquate pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et, plus largement, de tous les élèves.

Comment le mettre en œuvre ?

Différentes manières de coenseigner existent et six modèles principaux ont été identifiés (Friend & Cook, 2013) : 1) *par observation* – un enseignant prend la responsabilité de l'enseignement, l'autre observe un élément précis, convenu en commun puis coévalué ; 2) *complémentaire* – un enseignant dispense le cours alors que le second passe auprès des élèves pour leur fournir un soutien spécifique ; 3) *par ateliers* – chaque coenseignant anime un atelier ; 4) *parallèle* – la classe est partagée en deux groupes hétérogènes et égaux en nombre, auprès desquels les coenseignants dispensent le même contenu, mais de manière différente par exemple ; 5) *alternatif* – l'un des enseignants travaille avec la majorité du groupe-classe et le second auprès d'un petit groupe d'élèves ; 6) *en équipe* – les deux coenseignants enseignent en même temps à toute la classe. Il importe de varier les rôles des coenseignants et les modèles afin d'adapter les situations d'apprentissages en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves, du programme scolaire et des objectifs d'apprentissage visés (Cook & Friend, 2004 ; Diecker & Murawski, 2003). De plus, et afin d'éviter la stigmatisation et la reproduction d'une classe d'enseignement spécialisé au sein de la classe ordinaire, il convient de varier la composition des groupes d'élèves, particulièrement lors de l'utilisation du modèle alternatif.

L'utilisation de ces modèles repose toutefois sur certaines conditions de mise en œuvre. Les éléments présentés ci-après sont à saisir comme des outils permettant de guider une réflexion notamment lorsque la direction de l'établissement scolaire ou une équipe d'enseignants a pour objectif de favoriser la pratique du coenseignement. Ces conditions peuvent être regroupées

dans trois dimensions (Benoit & Angelucci, 2011) : les facteurs personnels et interpersonnels, les facteurs organisationnels et ceux liés à la formation. Si une certaine interdépendance s'observe entre ces différents facteurs, ceux-ci sont également influencés par le *contexte* de mise en œuvre, comme la taille de l'établissement scolaire, les degrés d'enseignement ou les ressources humaines disponibles. Comme nous l'avons présenté en introduction et parce qu'une organisation du travail perçue de manière satisfaisante favorise la collaboration entre enseignants (Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2009), le présent article cible deux conditions de nature organisationnelle : la clarification des rôles et le temps de copréparation. Il s'agit également de souligner que si les exigences d'organisation relèvent largement des compétences et de la responsabilité des membres de la direction de l'établissement scolaire, il n'en demeure pas moins que les enseignants ont aussi une part de responsabilité à ce niveau-là.

Il importe de varier les rôles des coenseignants et les modèles afin d'adapter les situations d'apprentissages en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves, du programme scolaire et des objectifs d'apprentissage visés.

Clarification des rôles et des responsabilités

Pour favoriser la mise en œuvre du coenseignement, les rôles et les responsabilités des coenseignants nécessitent d'être clarifiés (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005). Cela a pour effet d'éviter le malaise des enseignants de classe ordinaire résultant de la délégation des tâches à l'enseignant spécialisé et celui

des enseignants spécialisés qui craignent d'empiéter sur le terrain d'expertise de leur collègue (Isherwood & Barger-Anderson, 2008). A cette fin, il est aidant que la direction assigne des fonctions professionnelles précises en définissant un cahier des charges pour chacun des intervenants de la classe. Cela permet, dans une certaine mesure, d'éviter une déprofessionnalisation ou une frustration réciproque des professionnels travaillant conjointement (Fuchs, 2010). Si la formalisation et l'explicitation de certaines attentes, responsabilités et autres devoirs procurent un cadre permettant à l'enseignant spécialisé de négocier sa place dans de meilleures conditions, la question de la définition du rôle professionnel ne peut toutefois pas se limiter à l'élaboration d'un cahier des charges. La construction du rôle de chacun des intervenants demeure en effet un processus de négociation et de réajustement continu. Au-delà du cadre prescrit (cahier des charges), la clarification des rôles et des responsabilités s'opère aussi selon la personnalité, les attentes, les compétences des coenseignants, les objectifs d'apprentissage ainsi qu'en fonction des besoins des élèves et des professionnels.

A ce jour, les échanges entre les enseignants se font très fréquemment sur le pas de la porte, c'est-à-dire de manière informelle.

Temps de préparation en commun

Le manque de temps spécialement dédié à la copréparation et à la coévaluation est l'un des obstacles les plus fréquemment rencontrés dans la pratique (Fuchs, 2010). Au-delà de la charge de travail supplémentaire occasionnée par les rencontres qui viennent s'ajouter aux autres tâches, la dif-

ficulté de dégager du temps en commun peut rapidement se faire ressentir, si tant est par exemple que l'enseignant de soutien intervienne dans un nombre de classes élevé et dans des zones géographiques éloignées. La personne en charge d'organiser le soutien au sein d'une école, en fonction des ressources humaines disponibles, peut être attentive à ces éléments afin d'optimiser les contextes de travail.

A ce jour, les échanges entre les enseignants se font très fréquemment sur le pas de la porte, c'est-à-dire de manière informelle. Les enseignants gagneraient toutefois à découvrir d'autres manières d'échanger, notamment en institutionnalisant des moments de copréparation formels et inscrits à l'horaire afin que ce temps demeure disponible à l'année. L'intensité du travail durant certaines périodes de l'année scolaire peut toutefois rendre la copréparation complexe et celle-ci peut aussi s'avérer une tâche quasi insurmontable quand un sentiment d'épuisement face à la charge de travail s'installe. Certaines stratégies permettent néanmoins de *dégager du temps* et de rendre possible la copréparation. Ainsi, supprimer du temps de correction en mettant en place des systèmes autocorrectifs, se répartir les tâches relatives au travail hors classe ou encore travailler avec des outils informatiques permettant le partage de fichiers ou le travail à distance sont des stratégies qui peuvent s'avérer efficaces.

Une fois le temps de copréparation libéré, il s'agit ensuite de déterminer des modalités efficaces de travail en commun. Quelle méthode et quels rituels de travail adopter? Dans quelle mesure un ordre du jour composé par le duo de coenseignants permettrait-il d'aborder de manière routinière et efficace les éléments centraux liés à la prise en charge commune des élèves

(temps imparti pour discuter des relations avec les parents, ou avec les autres intervenants, travail à partir des productions des élèves, etc.)? A notre avis, ces questions demeurent essentielles afin de rendre la co-préparation plus efficace et de limiter la naissance de sentiments de frustration pouvant péjorer le souhait d'y dédier autant de temps.

Conclusion

Sans considérer le coenseignement comme la modalité d'intervention idéale dans le cadre de la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire, il s'agit néanmoins de reconnaître les nombreux bénéfices que cette pratique génère aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Cet article a souligné l'intérêt, sur un plan organisationnel, d'une clarification des rôles et des responsabilités des coenseignants ainsi que l'importance du temps de copréparation incluant une méthode de travail réfléchie et partagée. Toutefois et de même que la construction d'une vision pédagogique commune, ces conditions de mise en œuvre du coenseignement représentent actuellement des défis importants.

Références

- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et Francophonie*, 29(2), 105-121.
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Paper presented at New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting. Mexico. Récupéré dans ERIC database. (ED486454)
- Dettmer, P., Thurston, L., & Dyck, N. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (7th ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. (7th ed). Boston: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 19(1), 30-35. Récupéré dans ERIC database. (EJ948685)
- Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(2), 121-128.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Laroche, M. (2009). De quels facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Perisset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Buxelles: DeBoeck Université.

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

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183.

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

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

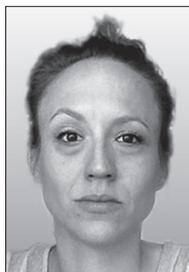
Tilman, F., & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.

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

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 58-74.



Dr Valérie Benoit
Professeure formatrice
Haute école pédagogique Vaud
Avenue de Cour, 33
1014 Lausanne
valerie.benoit@@hepl.ch



Valérie Angelucci
Chargée d'enseignement
Haute école pédagogique Vaud
Avenue de Cour, 33
1014 Lausanne
valerie.angelucci@hepl.ch