



HAL
open science

Le Co-enseignement, note de synthèse

Rachel Harent

► **To cite this version:**

| Rachel Harent. Le Co-enseignement, note de synthèse. 2018. hal-01839532

HAL Id: hal-01839532

<https://hal.science/hal-01839532>

Preprint submitted on 15 Jul 2018

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

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

- Note de synthèse - le co-enseignement

Rachel HARENT,
(CREAD, EA n°3875)

Introduction.....	1
Le co-enseignement et l'école inclusive.....	2
La littérature sur le co-enseignement.....	3
Pour quel niveau ?.....	3
Qui co-enseigne ?.....	3
Le co-enseignement, un travail partagé.....	4
Méta-analyse, méta-synthèse.....	4
Co-enseignement ou co-intervention ?.....	5
Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué.....	5
Tremblay.....	6
Différentes configurations.....	6
Les 4 configurations de Thousand, Villa & Nevin.....	7
Les 6 configurations de Friend & Cook.....	7
Les 3 catégories de Toullec-Théry.....	8
Configurations du travail en co-enseignement (Tremblay).....	9
Différents niveaux de collaboration.....	9
Conclusion.....	11
Annexes.....	13
Notes bibliographiques.....	13

Introduction

La première acception du mot co-enseignement que nous avons recensé date de la première moitié du XX^{ème} siècle. Les autorités académiques souhaitent alors encourager la politique de gémiation c'est-à-dire la mixité des écoles : l'école des filles et l'école des garçons deviennent mixtes toutes les deux, la séparation par sexe étant remplacée par la séparation par âge, sans qu'il y ait pour autant mélange des sexes, en classe ou en récréation¹. Si les écoles deviennent mixtes, pour autant l'enseignement aux élèves reste sexué ; une cloison entre les élèves filles et les élèves garçons est installée (matériellement ou symboliquement) en classe, et dans la cour. On parle alors d'« école gémifiée » ou de « co-éducation » où faute d'effectif il n'est pas possible de créer plusieurs classes. c'est le cas dans les écoles à classe unique ou les écoles à 2 classes avec le cours des Petits et celui des Grands. Ce n'est qu'en 1933 que la loi autorise définitivement la mixité des écoles, mais toujours pas celle des classes.

Après la 1^{ère} guerre mondiale, le co-enseignement s'ajoute au débat sur la co-éducation. Garçons et filles ont des facultés différentes (la raison pour les garçons, la sensibilité pour les filles) : comment l'instituteur ou l'institutrice pourrait-il, pourrait-elle co-enseigner c'est-à-dire enseigner à ces deux êtres tellement différents ? Quant à dispenser l'enseignement ménager aux garçons et l'enseignement technique aux filles, cela n'est absolument pas

envisagé, ni même envisageable. Le co-enseignement est alors défini comme un même enseignement dispensé aux filles *et* aux garçons dans une même classe.

Nous retrouvons ensuite le mot co-enseignement (ou coenseignement) à la fin du XX^{ème} siècle. Le terme prend alors un tout autre sens. Il relève non plus de la mixité des classes mais de la présence d'au moins deux personnes en situation d'enseignement face à un groupe d'élèves.

La majorité des travaux recensés sur le co-enseignement sont nord-américains. Les premiers à avoir développé le concept de « collaborative teaching » sont Bauwens, Hourcade & Friend (1989). Ils le définissent comme une approche pédagogique dans laquelle un enseignant généraliste et un enseignant (ou un éducateur) spécialisé travaillent de façon coordonnée et coopérative, enseignent conjointement à des groupes d'élèves de niveaux et de comportements hétérogènes en situation d'intégrationⁱⁱ. Le terme « collaborative teaching » est ensuite devenu « co-teaching », et a été traduit en français par co-enseignement.

Le co-enseignement et l'école inclusive

Le co-enseignement est une organisation pédagogique en lien avec les objectifs de l'école inclusive. En effet, différentes déclarations mondiales, notamment le Cadre d'Action de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990), les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés de l'Assemblée générale des Nations Unies (1993) et la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) ont incité les États à promouvoir l'école inclusive, « processus par lequel tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés avec leurs pairs de même âge dans des classes d'enseignement ordinaire et dans une seule et même filière tout en bénéficiant des mesures d'aides et des services adéquats » (Gilhool, 1989, cité par Pelgrims 2012)ⁱⁱⁱ ».

Le terme « besoins éducatifs particuliers » (special education needs, en anglais) a pour objectif « une démedicalisation des questions éducatives, comme une manière de porter spécifiquement attention aux difficultés d'apprentissage, quelles que soient leurs causes possibles (déficience, maladie, milieu social etc.) » (Plaisance, 2007, cité par Bauquis, 2014).

Ainsi aux USA, The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) tend à assurer « que les enfants présentant une déficience aient effectivement une éducation appropriée » et le No Child Left Behind Act exige quant à lui « que les programmes d'enseignement prennent en considération les potentiels et le devenir de chaque élève et que les connaissances de tout élève soient évaluées, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers » (Ebersold & Detraux, p.105).

En France, la *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005 affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. À l'instar de la majorité des pays européens, la France a adopté le modèle de l'école inclusive et la *loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire^{iv}.

L'école inclusive a « pour conséquence de rapatrier une partie des élèves et des enseignants relevant de l'enseignement spécialisé dans les classes et les établissements de l'enseignement ordinaire » et propose « une solution alternative à la différenciation structu-

rale » (Benoit & Angelucci, 2011)^v. Et c'est dans cet environnement de classes ordinaires en contexte inclusif et du nouveau partenariat entre professionnels spécialisés et non spécialisés que le concept de co-enseignement (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995) s'est développé.

La littérature sur le co-enseignement

La littérature sur le co-enseignement émerge à partir des années 1990. Une multitude d'ouvrages sont publiés à ce sujet sous la forme de guides pour sa mise en œuvre, d'expériences relatées, de recherches ou encore de méta-synthèses ou de méta-analyses (Bauquis, 2014). La grande majorité des publications est nord-américaine.

Pour quel niveau ?

Les publications relatent très largement le co-enseignement à l'école primaire. Les travaux sur le co-enseignement au collège et au lycée sont minoritaires. Quant à l'enseignement supérieur et universitaire, la littérature est quasi inexistante.

Est-ce à dire que le co-enseignement est « réservé » à l'école primaire ? Probablement pas. Mais les recherches portent très largement sur ce niveau d'étude aussi bien outre-atlantique que dans les pays européens de langue française. Cela s'explique probablement par le fait que l'école inclusive a d'abord et sûrement impacté l'école primaire avant que de toucher l'enseignement secondaire.

Qui co-enseigne ?

La littérature américaine présente le co-enseignement comme le travail conjoint d'un « general teacher » (“enseignant généraliste” ou “enseignant ordinaire”) et d'un second professionnel souvent nommé « special educator » ou « special education specialist ».

A la lecture de différentes études, nous constatons que cet autre intervenant peut être soit un **enseignant spécialisé** (special educator aux USA, orthopédagogue et parfois logopède¹ en Belgique, maître E des Rased en France), soit un **enseignant ordinaire** (dispositif « plus de maîtres que de classes », accompagnement personnalisé, activités pédagogiques complémentaires en France).

D'autres études présentent différents **co-intervenants** : aide-éducateur, accompagnant d'élève en situation de handicap, intervenant sportif ou artistique, atsem (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles). On parle alors davantage de co-intervention que de co-enseignement.

Le terme (co)enseignement semble alors contenir en soi une spécificité d'ordre professionnel : seuls les enseignants enseignent, les autres co-interviennent.

Associer un enseignant généraliste et un spécialiste des élèves à besoins particuliers c'est rechercher la complémentarité des co-enseignants. Ainsi Cook, McDuffie, Oshita et Corthren Cook (2011) définissent des expertises différentes en fonction du type d'enseignants : l'enseignant ordinaire serait compétent dans la compréhension, la structuration et l'avancement du plan d'études, alors que l'enseignant spécialisé serait quant à lui un expert dans l'identification des besoins d'apprentissage particuliers des élèves et dans l'adaptation du programme et de son enseignement.

1 Le logopède en Belgique est l'équivalent de l'orthophoniste en France

Le co-enseignement, un travail partagé

Benoit & Angelucci (2010) s'appuient sur les travaux de Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) pour définir le co-enseignement. Ceux-ci différencient les pratiques de coordination, de collaboration et de coopération selon le degré d'intensité du partage du travail.

La **coordination** y est définie comme une modalité de travail essentiellement administrative. Benoit & Angelucci (2010) précise que la « collaboration est le fait que "plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves" (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 10).

Friend et Cook (2003) précisent que la **collaboration** est volontaire, qu'elle exige la parité entre les professionnels et le partage des responsabilités et des décisions. De plus, elle se référerait plus à la manière dont les personnes interagissent qu'aux actions qu'elles mettent en place (Cook, 2004). Cette communication inhérente à la collaboration serait essentiellement fonctionnelle (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007).

Quant à la **coopération**, elle se définit par « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p.11). Elle requiert l'interdépendance des enseignants dans leur travail, la nécessité d'agir ensemble et le partage de leur espace de travail (ibid.). Ainsi, l'enseignement coopératif, ou co-enseignement (Cook et Friend, 1995), est un modèle spécifique qui comprend implicitement les pratiques enseignantes de coordination et de collaboration. » (Bauquis, 2014)

La qualité de la collaboration relève d'un partenariat impliquant un partage des responsabilités lors de l'enseignement face au groupe d'élèves (Friend et al., 2010). Plus précisément, les rôles respectifs de chacun des enseignants « varient en fonction des objectifs d'enseignement, des buts, des tâches et des besoins d'élèves » (Kummer & Pelgrims, 2010, p. 13).

Méta-analyse, méta-synthèse

Weiss et Brigham (2000)^{vi} ont effectué une recherche systématique couvrant les années 1966 à 1998 à partir d'une définition du co-enseignement comme relevant de la collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé et à partir des mots-clés co-teach, co-teaching, collaborative instruction, collaboration, cooperative teaching.

Murawski et Swanson (2001)^{vii} ont effectué une méta-analyse synthétisant des données quantitatives relatives à l'efficacité du co-enseignement, à partir d'une recherche systématique de la littérature portant sur le coenseignement entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé, entre 1989 et 1999. Leur critère se basait sur trois caractéristiques relatives au co-enseignement : travail commun entre un enseignant ordinaire et un professionnel de la pédagogie spécialisée, le co-enseignement se déroule dans un seul espace physique, la pratique d'une co-planification.

Scruggs, Mastropierai & McDuffie (2007)^{viii} ont analysé 32 études qualitatives portant sur le co-enseignement, publiées entre 1996 et 2005. Les textes sélectionnés traitent des catégories suivantes : les modèles de collaboration, les modalités d'organisation sociale des élèves, le soutien aux enseignants, le temps de planification, l'entraînement, les perceptions des enseignants relativement à différents paramètres de la collaboration.

Co-enseignement ou co-intervention ?

Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué

Dans une recherche menée dans le cadre de la scolarisation et de l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap, Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué (2014) interrogent « en quoi la co-intervention se distingue de l'*intervention simple* et quelles dynamiques de *collaboration* et de *co-opération* agissent dans le temps du *travail conjoint* et au fil de ses variations » (p.12^{ix}). Elles ne parlent pas de co-enseignement mais uniquement de **co-intervention** quel que soit le co-actant (enseignant spécialisé en Unité locale pour l'inclusion scolaire (Ulis) ou en Rased, éducateur spécialisé, psychologue scolaire, AVS ou Atsem).

Dans cette recherche, elles explorent notamment l'étymologie du terme « co-intervention » qu'elles contextualisent dans l'évolution du système scolaire qui fait « de plus en plus appel à des dispositifs au sein desquels interviennent des acteurs professionnels autres que les maîtres des classes » (p.18).

Intervenir « veut dire venir *entre*², *au milieu* et *prendre part* à une action. La notion d'intervention véhicule deux dimensions : une dimension temporelle : intervenir fait *événement* ; une dimension spatiale : celui qui « vient » se déplace, il vient d'ailleurs (se déplacer de manière à aboutir à un lieu). Le *déjà-là* suppose que chaque chose ait sa place. un « autre », venu d'ailleurs, s'immisce et son déplacement provoque le déplacement des autres. »

Co-intervenir c'est agir dans et entre avec 'co' : « co est un préfixe qui veut dire *avec*. Il indique le lien, la réunion, l'adjonction, l'association. Lien qui associe deux parties et les engage l'une vis-à-vis de l'autre. L'idée de co-intervention se spécifie par la mise en tension de deux mouvements contradictoires : Lorsque j'*inter-viens* dans un lieu pour y agir je sépare ce qui était uni et homogène, l'introduis du *différent* [et] lorsque je *co-inter-viens*, je *co-agis* à un projet *commun*. Les actions de chacun des co-intervenants sont conjointes par la visée commune. Les co-intervenants sont alors contraints d'*interagir* dans un même milieu. On ne peut parler de co-intervention qu'à **la condition de** réunir *tous* les éléments de la mise en tension contradictoire et de garder son caractère *paradoxal*.

Les caractéristiques de la co-intervention sont donc : un mouvement de l'extérieur et vers l'intérieur, le partage du milieu d'accueil (unité de lieu), un projet commun : association dans un processus à visée commune, des interactions de gestes professionnels (unité de temps) : actions professionnelles qui agissent les unes sur les autres par conjonction et réciprocité.

L'action de co-intervention engage une *coopération* (faire quelque chose avec quelqu'un) qui se spécifie par le partage d'un milieu au sein duquel interagissent les *gestes professionnels* de chacun des co-intervenants. En dehors de cette caractéristique, il n'est pas possible de parler de co-intervention.

La co-intervention prend son sens en tant que **processus** : le processus de co-intervention inscrit l'action de co-intervention dans un déroulement historique (préparation, régulation du processus) et environnemental (ouverture collective, partenariat). Cette inscription demande des temps de travail collaboratif. » (p.32-33)

2 En italique dans le texte.

Tremblay

Tremblay (2010a^x, 2015) reprend la définition du **co-enseignement** comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques. Il précise qu'il a été introduit dans les classes ordinaires avec le développement de l'inclusion scolaire des élèves avec handicap, trouble ou difficultés d'apprentissage (Hallahan, Pullen et Ward, 2013), que le rôle de l'enseignant spécialisé s'est progressivement élargi vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire, que le co-enseignement a pour but de favoriser la différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires. Le co-enseignement a vocation à permettre de maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Il « est associé à une conception d'une orthopédagogie plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. »

Il précise également qu'en enseignement spécialisé ou en situation d'intégration scolaire, le soutien apporté aux élèves se fait souvent par **co-intervention**, c'est-à-dire intervention d'un tiers spécialisé (logopède, orthopédagogue, kinésithérapeute, ...) dans la classe (co-intervention interne) ou hors la classe (co-intervention externe) et n'a pas nécessairement les mêmes objectifs à court terme (Tremblay, 2012b). Il distingue donc deux types de co-intervention :

- **co-intervention interne** au sein de la classe, auprès d'un élève généralement : un éducateur spécialisé, un traducteur LSF par exemple, propose un soutien aux apprentissages, aux comportements, aux déplacements, 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. Le co-intervenant n'a pas la même fonction que l'enseignant, qui lui reste le responsable de l'enseignement donné.
- **co-intervention externe** où l'enseignant et l'intervenant travaillent au même moment mais dans des espaces séparés, des méthodes différentes, et/ou des objectifs différents. [= co-intervention externalisée ou externalisation de l'aide]. Le soutien n'est pas permanent, l'élève quitte la classe et manque de ce fait des contenus. L'enseignant doit prévoir des rattrapages ou des exigences moindres pour éviter les écarts entre élèves. Les transferts entre ce qui se passe hors la classe et le sein de la classe n'est pas garanti. A ce propos Marie Toullec-Théry parle d'une construction de l'inégalité scolaire, Ce modèle ne correspond pas à la notion de classe inclusive et relève davantage d'une conception « correctrice » de l'intervention (remédiation). La co-intervention externe n'est pas une différenciation pédagogique et n'en favorise pas l'apparition. Elle est une forme d'individualisation de l'enseignement.

Différentes configurations

Les rôles des co-enseignants peuvent varier selon les buts de la leçon et les besoins des élèves (Cook et Friend, 1995; Dieker et Murawski, 2003; Vaughn, Bos et Schumm, 2000).

Les 4 configurations de Thousand, Villa & Nevin

Thousand, Villa & Nevin (2007, 2013) déclinent quatre configurations^{xi} et décrivent le rôle possible de chacun des enseignants :

- Le co-enseignement de soutien (supportive co-teaching) : Un des enseignants mène la classe (enseignement) et l'autre apporte de l'aide en circulant parmi les élèves. Le co-enseignant observe ou écoute comment les élèves travaillent, se déplace pour fournir une aide individuelle si nécessaire (one-to-one tutorial assistance), tandis que l'autre co-enseignant continue de diriger la leçon.
- L'enseignement parallèle (parallel co-teaching) : Deux enseignants (ou plus) auprès de différents groupes d'élèves en différents lieux de la classe. Les groupes sont hétérogènes. Les co-enseignants circulent parmi les groupes, et il peut parfois y avoir un groupe sans enseignant sur une partie du temps (groupe en autonomie).
- Le co-enseignement complémentaire (complementary co-teaching) : Chaque co-enseignant agit pour accroître la proposition, l'enseignement, de l'autre. Par exemple, il peut reformuler, expliciter les propos de l'autre. Parfois, l'un d'eux peut pré-enseigner une notion auprès d'un groupe d'élèves pour leur faciliter l'entrée dans un apprentissage, pré-enseigner une compétence sociale nécessaire au travail de groupe : c'est l'anticipation.
- Le co-enseignement en équipe (team co-teaching) : Les deux enseignants font ensemble tout ce qu'un enseignant fait traditionnellement seul : planifier, enseigner, évaluer, assumer la responsabilité du groupe et des apprentissages. En classe, par exemple, l'un enseigne le contenu essentiel d'un cours et l'autre organise la mémorisation, la trace écrite, l'illustration, la manipulation, ... L'organisation se déroule comme un va-et-vient spiralaire entre les deux enseignants.

Les 6 configurations de Friend & Cook

Friend & Cook sont les deux auteures les plus citées et systématiquement citées dans la littérature sur le co-enseignement autant dans les publications anglophones que francophones.

Elles ont modélisé, quant à elles, six configurations de co-enseignement (Six Approaches to Co-Teaching) (Friend & Cook (2010)^{xii} :

- L'un enseigne, l'autre observe (One Teach, One Observe). Dans cette configuration un enseignant enseigne au groupe classe tandis que l'autre observe et recueille de l'information quant à l'attitude des élèves, quant à leur procédure de travail.
- L'un enseigne, l'autre aide (One Teach, One Assist). Un des enseignants enseigne au groupe classe, tandis que l'autre intervient auprès des élèves qui nécessitent une aide (reformulation des consignes, mise au travail, organisation du matériel, soutien comportemental, ...)
- Enseignement parallèle (Parallel Teaching) : le groupe classe est divisé en deux groupes. Chacun enseignant prend en charge une moitié de classe et enseigne le même contenu. L'intention est ici d'accroître les interactions maître/élèves et de permettre une plus grande différenciation.
- Enseignement en ateliers (Station Teaching). Dans cette configuration le groupe classe est divisé en trois sous-groupes et les élèves circulent d'un atelier à l'autre.
- Enseignement en groupes différenciés (Alternative Teaching) : un enseignant travaille avec la majorité des élèves tandis que l'autre travaille avec un petit groupe en remédiation, en approfondissement, en évaluation, en anticipation ou sur un autre sujet.
- Enseignement en tandem (Team Teaching). Les deux enseignants co-enseignent face au groupe classe en présentant des points de vue différents, en montrant des procédures dif-

férentes pour résoudre un même problème, en complétant, reformulant, exemplifiant les propos du collègue, en interagissant verbalement.

Les 3 catégories de Toullec-Théry

En France, les six configurations de Friend & Cook ont été reprises et largement diffusées lors de la mise en place du dispositif « plus de maitres que de classes »³. Toullec-Théry, chercheuse associée au comité de suivi du dispositif, propose trois catégories de configurations non plus seulement en fonction du rôle des co-enseignants mais également en fonction du lieu d'enseignement (annexe 1).

Ainsi le “**co-enseignement**” comprend ici trois configurations dans lesquelles les co-enseignants sont nécessairement en présence l'un de l'autre dans la classe : enseignement en tandem, l'un enseigne l'autre aide et les deux aident. Cette catégorie de configurations correspond à la définition de Walther-Thomas (1997) pour qui le co-enseignement est basé sur la participation active et constante des deux enseignants au sein de la classe. Il y a co-enseignement dans les trois premières configurations dans la mesure où « les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes » (Toullec-Théry, 2015^{xiii}).

Dans le cadre du co-enseignement en tandem du dispositif « plus de maitres que de classes », Toullec-Théry précise que l'enseignant titulaire de la classe (ET) et l'enseignant surnuméraire (ES) vont faire avancer les savoirs sur un unique axe du temps (temps didactique), ils mettent en œuvre une diversité de manières de faire pour que le temps didactique avance, ils sont ensemble meneur du jeu. (ET) connaît plus finement tous les élèves et détient la mémoire didactique de la classe (tous les savoirs qui ont été déjà introduits et travaillés au sien de la classe). (ES) apporte ici son expérience différente, son expertise et devient une personne ressource pour (ET). Toullec-Théry précise que s'il n'y a pas co-préparation ni interactions des enseignants en cours de séance ni rencontre après la séance pour envisager la suite, il n'y a pas co-enseignement.

La « **co-présence** » quant à elle n'est pas une situation de co-enseignement dans la mesure où l'un des enseignants ne réalise pas un acte d'enseignement-apprentissage à destination des élèves, mais recueille de l'information par observation.

La « **co-intervention** », pour finir, reprend les configurations (enseignement en atelier, enseignement avec groupe différencié et enseignement en parallèle) dans lesquelles les deux enseignants peuvent choisir de ne pas être dans le même espace classe, chacun ayant en charge un groupe différent d'élèves. « Lorsqu'il y a co-intervention, le risque de morcellement et de désarticulation de l'enseignement est plus fort : l'exigence de préparation et de bilan ne doit en être que plus grande. (...) Un danger réside alors dans le fait de constituer des « systèmes didactiques parallèles » (Leutenegger, 2000), voire étanches. (...) Peut alors s'institutionnaliser un système principal et un système auxiliaire (Chevalard, 1992), 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. Le risque majeur est alors de perdre la référence (Toullec-Théry et Marlot, 2013). » (Toullec-Théry, 2015).

3 Le dispositif « plus de maitres que de classes » est mis en place par la Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012

Configurations du travail en co-enseignement (Tremblay)

Tremblay^{xiv} re-caractérise les configurations de co-enseignement de Friend et Cook dans un ensemble plus complexe et varié. Prenant en compte le fait que les enseignants ne font pas qu'enseigner, mais doivent également gérer un groupe-classe, il observe « une complexification des rôles enseignants en binôme permanent ». Le modèle qu'il propose « montre qu'en théorie et en pratique, les deux enseignants peuvent accomplir les mêmes actions ou des actions différentes pour un même groupe-classe. Certaines d'entre elles peuvent être fréquentes (ex. : code 2 dans la grille où un enseignant corrige à son banc et l'autre enseigne à toute la classe) tandis que d'autres sont plus rares (ex. : 31 où les deux enseignants font des tâches administratives au même moment en classe). » (p.166). Les observations qu'il fait montrent « qu'il n'y a pas de comportement réservé à tel ou tel enseignant » en situation de co-enseignement.

Les 31 configurations que Tremblay relève sont la combinaison des actions suivantes entre les deux enseignants qu'il récapitule en un tableau à double entrée : enseignement collectif, enseignement semi-collectif, enseignement individualisé, observation, correction préparation, gestion de la discipline, tâches administratives (annexe).

Différents niveaux de collaboration

Beaton & Simons^{xv} cherchent à définir le concept de « team teaching » (enseignement en équipe). Dans une étude de 2014, elles ont recensé les articles parus entre 2000 et 2013 via cinq bases de données numériques. Elles écrivent (p.93) : « Dans cette revue de littérature, différents modèles de team teaching ont été trouvés. Plusieurs d'entre eux sont relatifs à la littérature sur l'école inclusive, dans laquelle des enseignants généralistes co-enseignent avec des enseignants spécialisés (ex : Austin, 2001 ; Cook & Friend, 1995). Cependant, ces modèles peuvent aussi s'appliquer au *team teaching* entre des enseignants généralistes, entre mentor et enseignant-étudiant (enseignant stagiaire), et entre enseignants stagiaires (Murphy & al., 2009). »⁴

A partir de cette revue de littérature elles distinguent cinq modèles de *team teaching* (p.94) que l'on retrouve sous d'autres noms :

- l'observation (the observation model), où un enseignant observe l'autre enseignant au travail. Périodiquement, ils se mettent d'accord sur le type d'informations à collecter.
- le conseil (the coaching model) : en plus de l'observation, on attend du conseiller (témoin critique, conseiller pédagogique, mentor) qu'il fournisse des suggestions, de l'aide et du soutien.
- l'aide (the assistant teaching model) : un enseignant prend en charge la classe tandis que l'autre devient un assistant qui, par exemple, circule dans la classe pour fournir une aide aux élèves quand c'est nécessaire. Smith (2004) parle de « back-up teacher » (enseignant de secours) plutôt que d'assistant. Le travail de l'ensei-

4 In the literature, different models of team teaching can be found. Several of them have been retrieved from the literature on inclusive education, in which general educators co-teach with special educators (e.g., Austin, 2001 ; Cook & Friend, 1995). However, these models can also be applied to team teaching between general educators, between mentor and student teacher, and between student teachers (Murphy et al., 2009).

gnant de secours consiste à aider les élèves dans leur travail, à les maintenir attentifs, à les engager dans la tâche, à les aider à gérer les ressources, ...

Les autres synonymes trouvés dans la littérature sont : « one teaching, one assisting » (Cook & Friend, 1995), « one teach, one guide » (Badiali & Titus, 2010), « tandem model » (Smith, 2004), « monitoring teacher » (Al-Saaideh, 2010), and « supportive (co-)teaching » (Nevin et al., 2009; Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

La configuration d'enseignement complémentaire (complementary co-teaching) de Nevin & al. (2009) relève de ce modèle dans la mesure où l'enseignant-assistant complète l'enseignement de son collègue afin d'améliorer l'apprentissage, par exemple en reformulant ses propos ou en écrivant au tableau ce que dit le collègue. Al-Saaideh (2010), quant à lui, utilise les termes « complémentaire » (complementary) ou « de soutien » (supportive team teaching) quand l'un enseigne le contenu tandis que l'autre s'occupe des activités complémentaires de systématisation, de suivi, d'entraînement.

- le statut équivalent (the equal status model) des enseignants. Ce modèle est composé de
 - l'enseignement séquentiel (sequential teaching (Carpenter & al., 2007; Dugan & Letterman, 2008) , alternate teaching (Dugan & Letterman, 2008), serial arrangement (Carpenter & al., 2007), rotational team-teaching model (Helms & al., 2005)) où les enseignants enseignent la même leçon face au groupe classe mais prennent alternativement la responsabilité d'une partie du cours.
 - l'enseignement parallèle (parallel teaching) où les enseignants partagent la classe en deux sous-groupes et professent le même enseignement à chacun des groupes (Al-Saaideh, 2010 ; Cook & Friend, 1995 ; Graziano & Navarette, 2012 ; Nevin & al., 2009), afin de mieux adapter le cours aux élèves.
 - l'enseignement alternatif (alternative teaching, Badiali & Titus, 2010; Cook & Friend, 1995) : le groupe classe est divisé en deux sous-groupes, un grand groupe et l'autre avec moins d'élèves. Les élèves reçoivent le même contenu mais l'enseignement dans le petit groupe est plus particulièrement adapté aux besoins des élèves.
L'enseignement parallèle et l'enseignement alternatif sont parfois appelés enseignement en classe partagée (split class teaching, Al-Saaideh, 2010).
 - l'enseignement en ateliers (station teaching) où chaque enseignant mène une activité avec un groupe, un troisième ou quatrième groupe pouvant être en autonomie. Les groupes ou les enseignants tournent sur les ateliers.
- l'équipe (the teaming model). Les enseignants partagent les tâches de planification, préparation, d'enseignement, d'évaluation, équitablement et travaillent en collaboration. Ils travaillent tous les deux face au groupe classe, il y a de nombreuses interactions et discussions entre eux.
Les synonymes à ce modèle sont enseignement synchrone (synchronous team teaching), cours à deux voix (simultaneously taught two-person course) et l'enseignement interactif(interactive team-teaching approach).

Beaten & Simons (2014) présentent les différents niveaux de collaboration dans la configuration d'enseignement choisie par les co-enseignants. Elles classent ainsi, du plus bas niveau de collaboration au plus élevé les cinq configurations :

1. L'un enseigne/l'autre observe (observation model)
2. L'un enseigne/l'autre conseille (coaching model)

3. L'un enseigne/l'autre aide (assistant teaching model) où l'un enseigne et endosse la responsabilité principale tandis que l'autre endosse le rôle d'assistant de son collègue et d'aide auprès des élèves
4. Les deux enseignent selon trois modalités possibles : l'enseignement en alternance (sequential teaching), l'enseignement en parallèle (parallel teaching), l'enseignement en ateliers (station teaching) et où les deux enseignants ont un statut équivalent (equal status model)
5. L'enseignement en tandem (teaming model) où les deux enseignants ont un statut équivalent et partagent la planification, la mise en œuvre et l'évaluation.

Cette hiérarchisation du niveau de collaboration peut cependant être discutée, car si le fait d'enseigner en tandem nécessite une grande cohérence de la part des enseignants sur le temps de classe, le niveau de collaboration en situation d'enseignement parallèle nous semble tout aussi exigeant. Certes les enseignants n'enseignent pas dans le même lieu mais ils dispensent les mêmes contenus et mêmes objectifs, ce qui nécessitent notamment une préparation commune fouillée.

Conclusion

Le co-enseignement peut s'appréhender à partir de l'organisation pédagogique à visée intégrative, comme le font Bauwens, Hourcade & Friend (1989) pour qui le co-enseignement (collaborative teaching) est une approche pédagogique dans laquelle un enseignant généraliste et un enseignant (ou un éducateur) spécialisé travaillent de façon coordonnée et coopérative, enseignent conjointement à des groupes d'élèves de niveaux et de comportements hétérogènes en situation d'intégration⁵.

Friend définit dans un premier temps (2008) le co-enseignement comme « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement⁶, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée ». Elle le définit actuellement ainsi : le « co-enseignement c'est deux ou plusieurs enseignants qui enseignent en même temps dans le même espace à un groupe hétérogène d'élèves » (Friend, 2014, p.3)⁷

Le co-enseignement est également énoncé comme une « **stratégie** d'enseignement pour assurer que les élèves à besoins éducatifs particuliers puissent suivre le même programme que les autres élèves, tout en continuant de recevoir les mesures spécialisées auxquelles ils ont droit », (Friend et al., 2010, dans Bauquis, 2014).

Le co-enseignement est un « **processus** durant lequel les pratiques d'enseignement sont restructurées par l'apport de compétences complémentaires de deux ou plusieurs enseignants qui enseignent de manière conjointe des savoirs disciplinaires et sociaux à un groupe hétérogène d'élèves dans le cadre de l'école régulière » (Bauwens et Hourcade, 1995, cité par Walther-Thomas, 1997 p.396, dans Bauquis, 2014). Cette définition introduit

5 « an educational approach in which general and special educators work in a coactive and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviorally heterogeneous groups of students in educationally integrated settings » (dans Bauquis, 2014).

6 Enseigner conjointement implique non seulement la co-instruction, mais également la co-planification et la co-évaluation d'un groupe classe (Murawski 2003, dans Murawski et Hughes, 2009). Ce sont trois composantes sine qua non du co-enseignement (Murawski et Lochner, 2011)

7 « Co-teaching is two or more teachers delivering instruction at the same time in the same physical space to a heterogeneous group of students (Friend, 2014, p. 3).

l'idée que ce partenariat non seulement permet l'association des compétences et expertises des professionnels mais influence et agit également sur les pratiques d'enseignement.

Et selon Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué (2014), le co-enseignement est une forme de co-intervention si les co-intervenants agissent conjointement, en un même lieu, ont un projet commun, partagent des gestes professionnels, dans une dimension temporelle incluant préparation et régulations.

Au terme de cet article, nous retenons que le co-enseignement se définit à la fois comme :

- une organisation pédagogique à deux ou plusieurs professionnels de l'éducation en un même temps et même lieu
- un partenariat dans le cadre de l'école inclusive entre deux ou plusieurs professionnels dont au moins un enseignant généraliste
- un projet commun
- un système didactique central où les objets d'apprentissage sont communs à tous
- une stratégie pour répondre à la nécessité de différenciation pédagogique du fait de l'hétérogénéité des groupes classe
- une coopération où les co-enseignants planifient, préparent, dispensent des contenus disciplinaires, gèrent la discipline, évaluent conjointement
- une mise en synergie des compétences et expertises de professionnels de l'éducation
- un processus durant lequel les pratiques d'enseignement sont restructurées, réélabo-
rées du fait de mettre deux enseignants en un même espace-temps
- conditionné par les rôles des co-actants en direction des élèves : enseignement
et/ou aide
- conditionné par un statut équivalent pour les deux enseignants et une responsabi-
lité partagée dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Annexes

Annexe 1

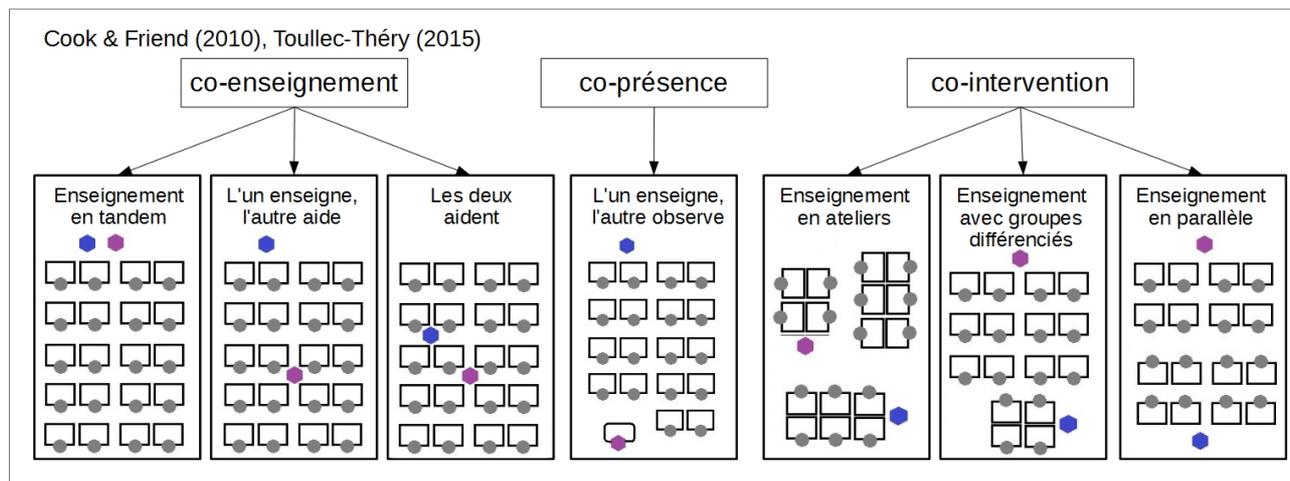


Tableau 1: 7 configurations de co-enseignement/co-intervention

Annexe 2: 31 configurations d'actions conjointes d'enseignants en co-enseignement (Tremblay, 2010)

Enseignant 1 / Enseignant 2 /	Enseignement collectif	Enseignement semi-collectif	Enseignement individualisé	Observation	Concertation	Correction/préparation	Discipline	Tâches administratives
Enseignement collectif	E	C D	A	A	1	2	3	4
Enseignement semi-collectif	C D	B, C	5	6	7	8	9	10
Enseignement individualisé	A	5	11	12	13	14	15	16
Observation	A	6	12	17	18	19	20	21
Concertation	1	7	13	18	22	23	24	25
Correction/préparation	2	8	14	19	23	26	27	28
Discipline	3	9	15	20	24	27	29	30
Tâches administratives	4	10	16	21	25	28	30	31

Tableau 2 : dans ce tableau à double entrée, dont chaque axe est occupé par un enseignant, les cinq configurations de co-enseignement de Friend & Cook sont représentées par des lettres (ex : A, E) dans le tableau ci-dessus ; les nouvelles par des chiffres (ex : 2, 5, 24). certaines configurations peuvent revenir plusieurs fois.

Notes bibliographiques

- i Verneuil, Yves. 2014. Co-éducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e siècle. *Le Mouvement social* 2014/3 (n°248), pp.47-69.
- ii « an educational approach in which general and special educators work in a coactive and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviorally heterogeneous groups of students in educationally integrated settings » (dans Bauquis, 2014).
- iii Bauquis Céline, 2014. *L'activité de co-enseignement de deux enseignantes spécialisées : quelle prise en compte des besoins particuliers d'élèves ?*. Maîtrise : Univ. Genève, 2014.
- iv <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>.
- v Benoit Valérie & Angelucci Valérie, 2011. "Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif." *Éducation et francophonie* 392 : 105–121. DOI : 10.7202/1007730ar.
- vi Weiss, M.P., Brigham, E.J., (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility : What does de research support ? In. T.E. Scruggs et M. A. Mastropieri (Eds.), *Educational interventions : Advances in Learning and behavioral disabilities* (p. 217-245). Standford, CT : JAI Press.
- vii Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data ? *Remedial and special education*, 22(5), 52-58.
- viii Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4).
- ix Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, 2014. La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative. Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Saint-Denis, Edilivre.
- x 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.
- xi Villa, Thousand & Nevin (2013) ; Thousand, Villa & Nevin (2007) ; « co-teaching » de R.A. Villa (centre de formation Bayridge consortium, inc, USA- <http://www.ravillabayridge.com/presentations/co-teaching/>
- xii Friend, & Cook, 2007. *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5^{ème} éd.). New York, NY : Pearson Education.
- xiii Toullec-Théry, (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? . Notes pour le comité national de suivi du dispositif « plus de maitres que de classes ».
- xiv Tremblay, (2010) 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. Université libre de Bruxelles.
- xv Beaten & Simons (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education* 41 (pp.92-110)