

Le coenseignement dans un contexte inclusif

Les moyens permettant de faciliter l'intégration scolaire

Synthèse

Travail dirigé par Dr Phil. Pascale Spicher, psychologue FSP

Octobre, 2015

Fabrice Ballestraz
Chalais / Valais

Mots-clés : *Coenseignement, intégration, handicap, Cycle d'orientation.*

Le handicap est un sujet qui suscite autant de réactions dans le monde enseignant que dans les recherches et publications scientifiques. Qui plus est, dans une carrière d'enseignant, il est évident que chacun de nous aura l'occasion de côtoyer, de près ou de loin, un élève ayant des besoins éducatifs particuliers. S'il est déontologiquement et moralement impossible de s'opposer à l'intégration d'une personne en situation de handicap, la proportion d'enseignants réticents reste malgré tout élevée. Nous remarquons une crainte éprouvée par ces derniers, totalement justifiée si l'on considère le manque d'informations et de moyens mis en place dans le système actuel.

Nous pourrions nous questionner sur l'origine de ces craintes. Est-ce dû réellement au manque de moyens mis sur pied pour faciliter le rôle de l'enseignant ou alors est-ce la peur de la différence, de l'inconnu qui vient bouleverser le quotidien si bien rôdé de l'enseignant ? Pourtant, chaque élève se trouvant devant nous possède des caractéristiques différentes, que ce soit d'un point de vue physique, social, religieux, scolaire... Dès lors, à quel titre pouvons-nous qualifier ces élèves en intégration de différents des autres, alors que nous gérons, au quotidien, l'hétérogénéité à merveille ?

Ce mémoire de Master se penche sur la pratique du coenseignement au secondaire 1 dans le canton de Fribourg (CH) et plus particulièrement sur les éléments essentiels qui doivent être mis en œuvre afin de faciliter l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers par l'enseignant régulier. Lors de l'élaboration du cadre théorique, il est significatif que la littérature reste très vague et souvent contradictoire quant à la définition et aux avantages du coenseignement. (Weiss et Brigham, 2000) Malgré tout, à l'aide des entretiens avec des enseignants réguliers, ce travail permet de sonder de plus près les moyens nécessaires à la réussite de l'intégration scolaire.

L'objectif de ce mémoire est double. D'une part, il a pour but de réduire ces craintes en tentant de déterminer les éléments essentiels, nécessaires et suffisants devant être mis en œuvre afin de faciliter le travail de l'enseignant régulier au sein d'une situation de coenseignement lors de l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers. D'autre part, il vise à confronter les bases théoriques à la réalité du terrain. Cette problématique nous a permis d'énoncer deux hypothèses principales, à savoir que les informations de la pré-rentrée scolaire diminuent le stress des enseignants et que l'intégration d'un élève à besoins éducatifs particuliers est facilitée par une bonne collaboration entre l'enseignant spécialisé et ses enseignants réguliers au CO. Pour y répondre, après avoir analysé la littérature spécialisée sur le sujet, nous avons interrogé trois enseignants réguliers pratiquant le coenseignement dans des écoles secondaires du canton de Fribourg.

Les quelques éléments rapportés par ces trois enseignants de nous donnent des pistes sur la manière d'améliorer la transmission des informations en amont de la rentrée scolaire : ne rien savoir, être mis devant le fait accompli, ne pouvoir se reposer que sur le savoir de l'enseignant spécialisé est source de stress. Quand les outils manquent, le départ est plus difficile pour l'enseignant régulier. S'il est vrai que la pleine possession de ces instruments facilite le début d'année scolaire, la question du « Est-ce que j'en suis capable ? » peut venir bouleverser les esprits des enseignants accueillant un élève ayant des besoins pédagogiques spécifiques. Cette interrogation est néanmoins légitime et nécessaire, car toute nouvelle situation, tout changement dans notre quotidien si bien rôdé génère une certaine peur de l'inconnu. Dès lors, il semble important que l'enseignant puisse bénéficier d'un réseau de soutien lui permettant d'acquérir

un apaisement bienvenu et de surmonter cette crainte de la différence afin de limiter les obstacles à l'intégration de l'élève en situation de handicap. Le directeur se doit d'apporter ce soutien à son enseignant, de le rassurer et de lui expliquer le choix de lui attribuer une classe accueillant cet élève. Ce soutien peut également provenir de discussions avec d'autres collègues ayant vécus des situations similaires, des médiateurs et bien entendu aux enseignants spécialisés présents dans le CO. Cette aide, qui peut se matérialiser sous différentes formes (conseils, discussions sur la préparation de cours et des méthodes pédagogiques à mettre en place...) ne doit cependant pas se limiter à la période préscolaire, mais au contraire s'étendre sur toute l'année scolaire. Dès lors il devient judicieux de se questionner sur l'apport de l'enseignant spécialisé intervenant une à deux heures par semaine dans une classe. Comme le relèvent les enseignants interviewés, il n'est pas aisé d'établir une relation collaborative lorsque si peu de temps est consacré à la collaboration. Cette situation peut favoriser une certaine distance entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé qui se connaissent moins bien, tant dans leurs caractères respectifs que dans leurs manières de fonctionner. Il se peut également que cette distance crée un « rapport de force » entre ces deux enseignants. Une présence trop rare de l'enseignant spécialisé à l'intérieur d'une classe ne favorise en aucun cas la pratique du coenseignement.

Sans forcément savoir nommer le terme générique de coenseignement et en donner une savante définition, les trois enseignants de notre recherche pratiquent des modalités de coenseignement qui varient selon l'enseignant régulier, l'enseignant spécialisé ou la situation. Il n'est pas clair pour nous de comprendre quels sont les leviers de ces choix de collaboration et s'ils sont réellement satisfaisants pour toutes les parties en présence (l'élève, les autres élèves de la classe, l'enseignant spécialisé et l'enseignant régulier). Toutefois, lorsqu'une quelconque forme de collaboration est présente, elle n'a jamais été taxée de mauvaise par nos trois sujets. Nous ne savons pas non plus si cette collaboration a permis une meilleure intégration de l'élève concerné.

Par conséquent, il convient de se questionner sur les critères jugés comme étant le reflet d'une intégration réussie. S'il est vrai que l'intégration scolaire se juge principalement sur l'acquisition des notions scolaires de base, ils ne devraient pas être les seuls critères de réussite. Les notions de plaisir et de bien-être dans l'établissement et dans la classe devraient jouer également un rôle prépondérant en vue d'une intégration réussie. Ainsi, l'élève intégré doit prendre du plaisir et surtout ne pas redouter le début de semaine et le départ pour les cours. L'autonomie pourrait également être définie comme facteur de réussite. L'apport de l'enseignant spécialisé a pour principal but de pallier le manque d'autonomie de l'élève ayant des besoins pédagogiques particuliers. De ce fait, au fur et à mesure des progrès réalisés dans ce domaine, l'aide de l'enseignant spécialisé peut diminuer ou dans tous les cas se concentrer sur le travail d'autres compétences. Il est important de garder à l'esprit que l'évaluation constante de la situation permet une meilleure adaptation en fonction de l'évolution des besoins des élèves. Malgré tout, il est primordial que l'intégration ne devienne pas un but en soit, mais doit se justifier. Malheureusement, il arrive parfois que des situations d'intégration deviennent problématiques et soient vouées à l'échec. Dès lors, à quoi bon forcer un élève se sentant mal à l'aise dans l'établissement dans lequel le fossé entre lui et ses camarades grandit, tant au niveau scolaire que social ? Dans ces cas-là, la non-acceptation de la différence entre l'élève en intégration et ses autres camarades implique à coup sûr des effets néfastes sur son développement personnel et fragilise le sentiment de confiance en soi. Il ne faut pas oublier également les problèmes de comportement dont peut être sujet l'élève à besoins particuliers. Au final, chaque élève possède son propre caractère et ses propres affinités en matière de cadre scolaire. Ainsi, certains privilégieront les milieux plus confinés et protégés aux classes ordinaires. Nous devons donc admettre que pour certains élèves, les conditions présentes dans

les établissements spécialisés sont plus à même de subvenir aux besoins cognitifs, psychiques, pédagogiques et sociaux de ces élèves. La transmission des informations est non seulement nécessaire à l'enseignant régulier mais également aux élèves de la classe dans laquelle l'élève à besoins pédagogiques spécifiques est intégré. Si cette transmission d'informations peut avoir lieu à l'aide de différents supports (présentation vidéo, exposé de la part de l'élève lui-même, jeu de rôle, etc...), les interviews nous montrent que cette information ne peut pas se faire une fois pour toute. Il s'agit de la répéter, voire de l'augmenter au fur et à mesure de l'avancée de la vie commune dans une classe. Ce que les élèves ressentent en début d'année scolaire n'est pas du même ordre que ce qui se passe quand il faut faire face à une situation temporairement plus difficile. Les élèves ont besoin de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et des séances d'information ou d'échange d'informations peuvent s'avérer précieuses pour ne pas travailler qu'à flux tendus face à une situation qui perdure. Notre troisième hypothèse doit donc supporter une adaptation, car une seule information ne permettrait pas d'y répondre par l'affirmative.

La littérature regorge de situations où l'intégration d'un élève à besoins pédagogiques particuliers permet à tous les élèves d'en profiter. Il faut nuancer ce vœu pieux car le besoin pédagogique spécifique est bel et bien celui d'un seul élève. Les autres, et ils sont principalement le souci du seul enseignant régulier, cheminent avec le projet pédagogique défini par le PER. Ces deux progressions des apprentissages ne peuvent pas toujours profiter de synergies mais l'idée que seul une intégration permet certaines méthodes d'apprentissage reste vraie. Quand le coenseignement profite à tout un groupe d'élèves, comment ne pas valoriser à tout prix cette manière d'enseigner ?

Les trois enseignants sont unanimes sur le fait que certains aspects (améliorer les consignes, parler de manière très structurée ou encore planifier une semaine à l'avance ses cours) aient été développés grâce à cette collaboration un tant soit peu forcée n'enlève rien au fait que sans un élève en intégration, elle n'aurait probablement jamais eu lieu. Un enseignant qui affirme après une année de coenseignement qu'il peut maintenant se sentir prêt pour accueillir toutes sortes d'hétérogénéité dans sa prochaine classe laisse augurer qu'il faudrait vivement encourager le coenseignement, et peut-être pas uniquement dans le cadre de l'intégration.

Le coenseignement dans le canton de Fribourg n'en est qu'à ses balbutiements mais il ne demande qu'à prendre de l'ampleur. Aucun indice ne nous permet d'affirmer qu'il ne pourrait pas devenir une pratique collaborative privilégiée.

S'il est bien une aide qui semble vraiment compter pour l'enseignant régulier, c'est d'avoir un effectif de classe réduit quand il accueille un élève en intégration. Ce qui pourrait sembler être une lapalissade trouve dans ce travail des arguments solides : un coenseignement et sa préparation, une attention égale à tous les élèves, un projet pédagogique qui s'avère plus ample et plus fragile, ce ne sont que quelques exemples qui prouvent la nécessité d'un effectif réduit dans une classe comptant un élève en intégration, au point que s'il ne devait subsister qu'une seule mesure d'accompagnement, ce pourrait bien être celle-ci. Pourtant, à l'heure actuelle, les dirigeants de notre canton tendent de plus en plus vers des effectifs de classe approchant les 30 élèves. Dès lors, comment est-il possible de se donner les moyens d'intégrer une personne en situation de handicap avec un effectif déjà difficilement gérable dans des conditions normales? Il reste bien sûr les classes de type développement qui, comme mentionné dans les interviews, peuvent être une bonne alternative pour le développement cognitif du jeune en intégration. Néanmoins, dans beaucoup de CO fribourgeois, les classes de type développement sont malheureusement considérées à tort comme étant des « classes poubelles » regroupant toute sorte d'élèves : les élèves éprouvant des troubles du comportement, des grosses difficultés scolaires, des retards mentaux, des troubles dys ou autistiques... Il est évident que nous devrions

tous faire en sorte de trouver une solution pour éviter à ces élèves de devenir des parias. De plus, l'Etat de Fribourg a pour but à court et moyen terme d'intégrer et répartir principalement les élèves des classes de type développement dans les classes EB. Si la volonté d'intégration est louable, la réalité du terrain risque de nuire fortement aux élèves en intégration. En effet, ces jeunes risquent de ne plus bénéficier des conditions des classes à effectif réduit, et seront ainsi probablement noyés dans la masse. À l'heure actuelle, les classes EB sont déjà remplies, comment pouvons-nous envisager d'y ajouter encore des élèves dont certaines capacités (surtout sur le plan mental et cognitif) sont en dessous de la moyenne et dont le comportement est fortement instinctif. Dès lors, une adaptation de l'enseignement actuel devra être mise en place et nous pouvons nous demander si la présence de l'enseignant spécialisé deviendra obligatoire pour tous les cours. Une solution pourrait résider dans la pratique régulière du coenseignement, sous toutes ses modalités de collaboration.

Pour améliorer la formation d'un enseignant régulier, cette recherche ne nous offre pas beaucoup de pistes : il semble que la formation actuelle permette de faire face à la plupart des situations. Autant les trois enseignants interrogés ont des parcours de formation de base bien différents, autant ils s'estiment aptes à aller chercher les renseignements utiles, nécessaires et suffisants là où ils pourraient se trouver. L'enseignant spécialisé restera le premier référent et c'est peut-être par son entremise qu'il faut penser la formation continue pour l'enseignant régulier. Néanmoins, il convient de relever que de plus en plus la formation actuelle entreprend une focalisation sur les différents diagnostics des élèves. Si l'on se réfère aux cours de l'Université de Fribourg et aux différents diagnostics présentés (dyslexie, trouble autistique, hyperactivité...), chaque classe est composée de plusieurs élèves nécessitant un suivi, et ceci indépendamment du type de cette dernière. Au final, il n'est pas utile à l'enseignant de devenir un expert de chacun de ces différents handicaps, mais au contraire de développer une maîtrise de l'adaptation et une gestion globale des handicaps. Chaque élève, qu'il soit atteint d'un handicap ou non, possède son caractère et des particularités bien spécifiques. Dès lors, essayons de considérer le jeune en intégration comme étant un élève qui, à l'image de ses camarades, possède des faiblesses mais également des qualités indéniables et qui, surtout, n'est plus tout à fait un enfant et pas encore un adulte, donc un individu adolescent au plein potentiel.

De ce mémoire, il ressort ainsi que les enseignants réguliers se doivent d'avoir des conditions particulières afin de pouvoir assurer convenablement l'intégration d'un élève ayant des besoins pédagogiques particuliers. Les trois enseignants interrogés pour ce travail se sont accordés à souligner l'obligation de travailler dans une classe à effectif réduit, afin de pouvoir gérer convenablement l'hétérogénéité présente et ce surtout dans les différentes branches enseignées. Il est également intéressant de relever que les enseignants réguliers soutenaient l'importance des informations préscolaires et de la présentation du handicap aux élèves de la classe, voire à tous ceux de l'établissement. Les renseignements en amont de la rentrée scolaire permettent surtout aux enseignants réguliers de se préparer, tant sur le plan mental qu'organisationnel, à accueillir un élève atteint d'un handicap dans sa classe et de ce fait à limiter le stress. Cette recherche a mis en exergue le manque de connaissance du personnel enseignant sur la définition et les modalités du coenseignement. Malgré une définition peu claire, elle démontre que le coenseignement se pratique dans le canton de Fribourg et qu'il possède un avenir plus que prometteur.

En définitive, dans une société où la communication se détériore peu à peu et où le chacun pour soi prend une place de plus en plus prépondérante, la collaboration ne devrait-elle pas être remise au centre et considérée comme étant une base de l'enseignement ? Pour ce faire n'est-il pas envisageable d'étendre à un champ plus large une méthode jugée bénéfique par les enseignants : le coenseignement ?

Bibliographie sélective :

- Attwood, T. (2010). *Le Syndrome d'Asperger: guide complet* (3e édition ed.). (J. Schovanec, Trad.) Bruxelles, Belgique: de boeck.
- Bélangier, S. (2006). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, & S. Bélangier, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 39-55). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Bonvin, P. (2013-2014). La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés dans les dispositifs de soutien à l'intégration scolaire: Description des formes de prestations et de leurs effets sur les élèves et enseignants dans plusieurs cantons romands. Suisse: Fonds national suisse de la recherche scientifique.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? . In P.-A. Doudin, & S. Ramel, *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre* (Vol. 9). Lausanne : Formation et pratiques d'enseignement en questions.
- Froidevaux, A. (2011, Juin). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Politiques de l'éducation et innovations: Bulletin CIIP* , p. 28-30.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap: perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. In P.-A. Doudin, & S. Ramel, *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre* (p. 177-197). Lausanne : Formation et pratiques d'enseignement en questions.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin, & S. Ramel, *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre* (p. 47-75). Lausanne: Formation et pratiques d'enseignement en questions.
- Rousseau, N., & Bélangier, S. (2006). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau, & S. Bélangier, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 349-358). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Tremblay, P. (2010 a, Octobre). Co-mentorat en co-enseignement/co-intervention. *Education et formation* .
- Weiss, M., & Brigham, F. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. Scruggs, & M. Mastropieri, *Educational Interventions: Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (p. 217-245). Stanford: JAI Press.