Document generated on 04/27/2024 10:23 a.m.

Éducation et francophonie

# Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif
# Reflections on the Concept of Inclusive Coeducation
# Reflexiones en torno al concepto de co-enseñanza en contexto inclusivo

Valérie Benoit and Valérie Angelucci

Volume 39, Number 2, Fall 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1007730ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1007730ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 105–121. https://doi.org/10.7202/1007730ar

Article abstract

Though related to a specific concept in transition, the theme of this article is part of a more global reflection on inclusive education. With special education teachers and students being reintegrated into the regular classroom, the concept of coeducation has been in the spotlight in recent years. The objective of this article is to put the effectiveness and framework conditions of coeducation in perspective and to bring out the research perspectives needed to support or refute current guidelines for the implementation of inclusive coeducation. We will first position the problem in the Swiss context, and then define the key concepts of co-education in relation to the intensity of methods of sharing the teaching load. We will then present the results of several related studies on the effectiveness of coeducation in terms of school results and student behaviour, along with the benefits perceived by the students and teachers. We will then show the framework conditions recommended by different authors for putting coeducation in place in the classroom.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

# Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif

**Valérie BENOIT**
Université de Fribourg, Suisse

**Valérie ANGELUCCI**
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

**RÉSUMÉ**

Bien qu'il soit relatif à un contexte particulier en transition, le thème de cet article s'insère dans une réflexion plus globale et rejoint la préoccupation suscitée par l'intégration et l'inclusion scolaires. En effet, par le rapatriement des élèves et des enseignants issus de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire, le concept de coenseignement a été fortement mis en exergue ces dernières années. Le but de cet article est donc de mettre en perspective l'efficacité et les conditions-cadres du coenseignement et de relever en parallèle des perspectives de recherche nécessaires afin de soutenir ou de réfuter les injonctions actuelles de mise en œuvre du coenseignement en contexte inclusif. À cette fin, nous nous attacherons tout d'abord à situer la problématique dans le contexte suisse, puis nous définirons des concepts clés liés au coenseignement selon l'intensité des modes de partage du travail enseignant. Ensuite, nous présenterons les résultats d'un ensemble de recherches pertinentes sur l'efficacité du coenseignement quant aux résultats scolaires et de comportement des élèves, ainsi que sur les bénéfices perçus par les enseignants et les élèves. Nous dégagerons enfin les conditions-cadres recommandées par différents auteurs pour la mise en œuvre du coenseignement dans les établissements scolaires.

## ABSTRACT

### Reflections on the Concept of Inclusive Coeducation

Valérie BENOIT
University of Fribourg, Switzerland
Valérie ANGELUCCI
Vaud Township High School, Lausanne, Switzerland

Though related to a specific concept in transition, the theme of this article is part of a more global reflection on inclusive education. With special education teachers and students being reintegrated into the regular classroom, the concept of coeducation has been in the spotlight in recent years. The objective of this article is to put the effectiveness and framework conditions of coeducation in perspective and to bring out the research perspectives needed to support or refute current guidelines for the implementation of inclusive coeducation. We will first position the problem in the Swiss context, and then define the key concepts of co-education in relation to the intensity of methods of sharing the teaching load. We will then present the results of several related studies on the effectiveness of coeducation in terms of school results and student behaviour, along with the benefits perceived by the students and teachers. We will then show the framework conditions recommended by different authors for putting coeducation in place in the classroom.

## RESUMEN

### Reflexiones en torno al concepto de co-enseñanza en contexto inclusivo

Valérie BENOIT
Universidad de Friburgo, Suiza
Valérie ANGELUCCI
HEP Vaud, Lausana, Suiza

Bien que relacionado con un contexto particular en transición, el tema de este artículo se inserta en una reflexión más global y coincide con la problemática suscitada por la integración y la inclusión escolar. En efecto, la repatriación de los alumnos y de los maestros provenientes de la enseñanza especializada en la escuela ordinaria, el concepto de co-enseñanza ha sido vigorosamente enfatizado estos últimos años. Así, el objetivo de este artículo es visualizar las perspectivas de investigación necesarias para apoyar o refutar las consignas actuales para la operacionalización de la co-enseñanza en contexto inclusivo. Con este propósito, nos dedicamos por principio a situar la problemática en el contexto suizo y enseguida definimos los conceptos clave relacionados con la co-ensenanza. A continuación, presentamos los resultados de un conjunto de investigaciones pertinentes

sobre la eficacia de la co-enseñanza en lo que se refiere a los resultados escolares y al comportamiento de los alumnos, así como sobre los beneficios percibidos por los maestros y los alumnos. En fin, despejamos las condiciones-cuadros recomendadas por los diferentes autores sobre la operacionalización de la co-ensenanza en los establecimientos escolares.

## Une problématique contextualisée – une réflexion globale

La réflexion proposée ici s'inscrit dans un contexte local marqué par une phase de transition visant désormais à intégrer l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée au mandat éducatif de l'école obligatoire. Depuis l'adoption en 1994 de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Suisse, comme des dizaines d'autres pays, réfléchit à des solutions pour l'intégration des élèves traditionnellement scolarisés dans des écoles spécialisées. En 2011, les cantons suisses qui ont ratifié l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a) devront disposer d'un concept de pédagogie spécialisée qui les engage à préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives (CDIP, 2007b).

Ces injonctions politiques impliquent de repenser à la fois le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels. En effet, cette réforme de la formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée a notamment 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. Au-delà de la coordination administrative déjà largement institutionnalisée dans nos écoles, les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés[1] se retrouvent alors à devoir collaborer afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Ces nouveaux partenariats, entre des professionnels dont les domaines d'expertise diffèrent, ont mis en exergue le concept de coenseignement dans les classes ordinaires en contexte inclusif (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995) et constituent une solution alternative à la différenciation structurale[2].

Ces nouveaux partenariats, entre des professionnels dont les domaines d'expertise diffèrent, ont mis en exergue le concept de coenseignement dans les classes ordinaires en contexte inclusif (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989; Cook et Friend, 1995) et constituent une solution alternative à la différenciation structurale.

L'objectif de cet article est donc d'amorcer une discussion sur l'efficacité et la mise en œuvre du coenseignement dans les établissements scolaires en contexte inclusif. À cet effet, il convient au préalable de définir les concepts clés liés au coenseignement, de présenter un aperçu des résultats de recherche sur l'efficacité du

1. En Suisse, les enseignants *spécialisés* correspondent aux *orthopédagogues*.
2. La différenciation structurale consiste en la « création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classe regroupant des élèves en difficulté. Chaque type est censé correspondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'inaptitude à répondre aux exigences d'une classe régulière » (Doudin, 2009, p. 1).

coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves et les bénéfices perçus par les enseignants, puis d'examiner les conditions-cadres visant sa mise en œuvre dans les établissements scolaires.

## Pour un langage commun

Après un examen approfondi de la littérature sur le coenseignement, Weiss et Brigham (2000) ont notamment conclu que tant les enseignants de classe ordinaire que ceux de classe spécialisée n'ont pas une définition claire de la collaboration et du coenseignement. Au regard de ce constat, il paraît important de préciser ces termes en reprenant la distinction en trois modalités de « travail partagé », proposée par Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007). Ces auteurs différencient les pratiques de *coordination*, de *collaboration* et de *coopération* selon le degré d'intensité de ce partage du travail.

À la différence de la *coordination*, qui est une modalité de travail essentiellement administrative et qui consiste en l'articulation minimum des actions des enseignants entre eux et aux décisions d'autorité, la collaboration et la coopération requièrent l'implication partenariale des enseignants (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). Ainsi, 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 *coenseignement* (Cook et Friend, 1995), est un modèle spécifique qui comprend implicitement les pratiques enseignantes de coordination et de collaboration. De la même manière que Bauwens et Hourcade (1995), Friend (2008) définit le coenseignement comme « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement[3], 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

**3**. Enseigner conjointement implique non seulement la co-instruction, mais également la coplanification et la coévaluation d'un groupe classe (Murawski 2003, dans Murawski et Hughes, 2009). Ce sont trois composantes sine qua non du coenseignement (Murawski et Lochner, 2011).

délibérée» (Friend, 2008, cité dans Friend *et al.*, 2010, p. 11 [traduction libre]). Il existe une variété de modalités[4] du coenseignement qui peuvent se pratiquer de manière temporaire ou permanente (Tremblay, 2009). De fait, les rôles des deux 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).

Le concept théorique du coenseignement permet de concevoir un accès facilité de tous les élèves à l'enseignement ordinaire.

Si le concept théorique du coenseignement permet de concevoir un accès facilité de tous les élèves à l'enseignement ordinaire, il convient néanmoins de s'intéresser à l'efficacité de ce modèle d'enseignement spécifique et aux bénéfices perçus par les enseignants qui le pratiquent.

## L'efficacité du coenseignement

Les résultats scolaires des élèves sont un critère valable pour évaluer l'efficacité du coenseignement (Gerber et Popp, 1999). Cependant, les études mesurant les performances scolaires et sociales des élèves scolarisés dans des classes où se pratique le coenseignement sont limitées et leurs résultats varient (Hang et Rabren, 2009). Dans leur méta-analyse, Murawski et Swanson (2001) concluent que, malgré des données limitées et mesurant des domaines différents (degré d'enseignement, résultats scolaires ou de comportement), le coenseignement peut avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves avec des besoins particuliers, essentiellement en langue d'enseignement et en lecture. Dans leur étude menée au secondaire, Rea, McLaughin et Walther-Thomas (2002) démontrent que les élèves avec des troubles d'apprentissage qui sont scolarisés dans des classes où se pratique le coenseignement obtiennent de meilleures moyennes dans les branches principales[5], comparativement aux élèves bénéficiant d'un enseignement spécialisé à l'extérieur de leur classe. Fontana (2005) démontre l'influence significative du coenseignement sur les résultats en mathématiques et sur le niveau d'estime de soi des élèves du secondaire avec des troubles d'apprentissage, mais pas sur leurs résultats en rédaction. Hang et Rabren (2009) ont montré qu'au primaire et au secondaire les résultats en lecture et en mathématiques des élèves en situation de handicap scolarisés dans une classe où se pratique le coenseignement étaient meilleurs que ceux obtenus l'année précédente, alors qu'ils ne bénéficiaient pas de coenseignement. Ces auteurs concluent que le coenseignement fournit un soutien adéquat aux élèves en situation de handicap. Quant à Murawski (2006), elle ne trouve pas de différence significative entre les résultats scolaires en langue d'enseignement des élèves de 9e année avec des troubles d'apprentissage, qu'ils soient scolarisés dans des classes de coenseignement, des classes-ressources ou des classes spécialisées.

**4**. Les modalités du coenseignement sont l'enseignement complémentaire, parallèle, alternatif, par atelier, en équipe et observatif (*One teaching, one observing*) (Friend et Cook, 2003).

**5**. Les branches principales dans lesquelles les résultats scolaires des élèves ont été améliorés sont les mathématiques, la langue d'enseignement, les sciences et l'approche du monde. Cette dernière correspond au terme anglophone *social studies* (études sociales) et comprend, dans le plan d'études vaudois des cycles 7-8-9, des branches comme l'histoire, la géographie, les sciences, la citoyenneté, le droit et l'économie. [En ligne]. [http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV2009-B-789.pdf].

Concernant les élèves sans besoins particuliers, Banerji et Dailey (1995) et Welch (2000) ont montré que le coenseignement a un impact significatif sur leurs résultats scolaires, alors qu'il n'en a pas sur ceux des élèves avec des troubles spécifiques de l'apprentissage. En effet, et malgré un petit échantillon, Welch (2000) rapporte une amélioration marquée des compétences en lecture chez les élèves sans besoins particuliers. Une progression a également été observée pour les élèves avec des troubles d'apprentissage, mais elle n'est cependant pas significative. Banerji et Dailey (1995) arrivent aux mêmes conclusions dans le domaine du vocabulaire.

En ce qui a trait au *comportement*, contrairement à Rea, McLaughin et Walther-Thomas (2002), Hang et Rabren (2009) ont montré que, lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes de coenseignement, les élèves en situation de handicap étaient plus souvent absents et avaient plus de problèmes de discipline que lorsqu'ils recevaient un enseignement spécialisé en dehors de leur classe. Toutefois, Walther-Thomas (1997) a, quant à lui, rapporté que les enseignants et les directeurs d'école percevaient les élèves en situation de handicap comme ayant un comportement plus approprié dans les classes bénéficiant de coenseignement que dans les classes-ressources. Wischnowski, Salmon et Eaton (2004) ont également démontré que, dans les classes où le coenseignement est pratiqué, la plupart des élèves sont capables de respecter les règles qui leur sont imposées et font preuve d'un comportement approprié la plupart du temps. Selon Hang et Rabren (2009), l'une des explications sous-jacentes à ce constat pourrait être l'importance des modèles de comportement adéquats présentés par les pairs.

### Bénéfices perçus du coenseignement pour les élèves

Si, à l'heure actuelle, les différents résultats issus de ces recherches démontrent que des études supplémentaires sont nécessaires pour déterminer l'efficacité du coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves avec et sans besoins particuliers (Friend *et al.*, 2010; Gerber et Popp, 1999; Hang et Rabren, 2009; Murawski, 2006; Murawski et Swanson, 2001; Weiss, 2004; Weiss et Brigham, 2000), de nombreux auteurs ont montré que les enseignants et les élèves ont une perception positive du coenseignement sur les plans scolaire et social (Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughin et McDuffie, 2007; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Wilson et Michaels, 2006). L'un des bénéfices majeurs du coenseignement perçu par les enseignants réside dans l'attention supplémentaire accordée aux élèves avec et sans besoins particuliers, ce qui favorise de meilleurs résultats scolaires (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). En effet, le coenseignement présente l'avantage de diminuer le ratio élèves-enseignant, permettant ainsi aux enseignants d'interagir plus fréquemment avec les élèves et de leur fournir un enseignement plus spécifique et intensif (Friend et Cook, 2003; Friend *et al.*, 2010).

D'autres bénéfices perçus par les enseignants se situent dans l'amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves en situation de handicap et dans l'adéquation du soutien à leurs besoins (Austin, 2001; Hang et Rabren, 2009; Rea, McLaughin et Walther-Thomas, 2002). Quant aux élèves, ils estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et obtenir de

meilleures notes (Wilson et Michaels, 2006). De plus, la collaboration entre les coenseignants fonctionne comme un modèle social favorable et augmente la coopération entre les élèves (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Murawski et Hughes (2009) ajoutent que le coenseignement permet également aux élèves en situation de handicap de demeurer des membres actifs de leur classe, de ne pas perdre de temps d'enseignement dans les transitions et qu'il procure une plus grande cohérence entre les exigences des coenseignants en matière d'apprentissages scolaires et de comportement. Ce modèle de prestation réduit aussi la stigmatisation sociale associée au fait de devoir sortir de la classe pour recevoir un enseignement spécialisé (Basso et McCoy, 2007; Murawski et Hughes, 2009; Walther-Thomas, 1997).

### Bénéfices perçus du coenseignement pour les enseignants

Scruggs, Mastropieri et Mcuffie (2007) ont relevé que, selon les enseignants, le coenseignement favorise leur développement professionnel. En effet, « la collaboration est vue comme […] la base sur laquelle se construit une nouvelle expertise enseignante, synonyme d'efficacité et de performance » (Borges, 2008, p. 21). Ainsi, grâce à la nature collaborative du coenseignement et à certaines conditions comme la compatibilité interpersonnelle (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) et la confiance mutuelle (Tremblay, 2009), les enseignants réguliers estiment perfectionner leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage et développer une pratique réflexive, de même que des capacités à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins multiples de la classe (Dieker et Murawski, 2003; Fontana, 2005; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Murawski et Hughes, 2009; Tremblay, 2009). Quant aux enseignants spécialisés, ils affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail et des exigences d'une classe ordinaire (Tremblay, 2009). Ainsi, une culture de collaboration entre professionnels a entre autres conséquences celle de rendre les enseignants plus performants, « ce qui se répercute notamment sur la réussite scolaire des élèves » (Borges, 2008, p. 21; Leonard et Leonard, 2003).

Bien que les enseignants pensent généralement devenir de meilleurs enseignants grâce au coenseignement (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002), ce dernier serait employé de manière moins efficace qu'il ne le pourrait (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), car, dans bien des situations, l'enseignant spécialisé serait relégué à un rôle de subordination[6] (Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Keefe et Moore, 2004; Mastropieri *et al.*, 2005; Murawski, 2006; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Ainsi, afin de maximiser le potentiel du coenseignement, il s'agit d'établir un authentique partenariat de collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007), en tenant compte de certains éléments favorisant la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement.

**6.** En ce sens, l'enseignant spécialisé n'a pas toujours un rôle de coenseignant, mais plus souvent un rôle d'assistant ou d'aide à l'enseignant régulier.

## Les conditions-cadres de la mise en œuvre et de l'adoption du coenseignement

Les conditions-cadres qui soutiennent la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement en contexte inclusif dépendent des réalités du terrain, notamment des ressources humaines à disposition, du degré d'enseignement et de la taille de l'établissement scolaire. Elles agissent tel un ensemble de facteurs interdépendants et peuvent se répertorier en éléments individuels, interpersonnels, de gestion et de formation.

### Facteurs individuels et interpersonnels

Certaines caractéristiques propres aux individus agissent sur l'intensité de la relation de collaboration. Contrairement à Mastropieri *et al.* (2005), Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) ont montré que les enseignants ayant une expérience d'enseignement relativement longue collaborent davantage. D'autres variables semblent influencer encore plus l'intensité de la collaboration entre enseignants.

Premièrement, les enseignants qui ont un *sentiment de compétence* plus élevé collaborent davantage (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). La collaboration aurait également pour effet de consolider la confiance en soi et de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté partageant les mêmes préoccupations pédagogiques, ce qui assoit la certitude dans l'action (Tilman et Ouali, 2001).

Deuxièmement, le partage d'une *vision commune* du développement de l'enfant, de l'enseignement et de l'éducation en général (Dieker et Murawski, 2003; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Weiss et Brigham, 2000), et le partage de préoccupations pédagogiques (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Mastropieri *et al.*, 2005) sont des composantes essentielles d'une relation de coenseignement réussie. En effet, d'éventuels conflits à propos de la planification, de la gestion du comportement et de la manière d'interagir avec les élèves peuvent altérer les relations de coenseignement (Mastropieri *et al.*, 2005).

Troisièmement, la *personnalité* propre de chaque enseignant ainsi que la *compatibilité* des différentes personnalités influencent également les partenariats de coenseignement (Keefe et Moore, 2004; Weiss et Brigham, 2000). En ce sens, l'absence de prise en considération des personnalités durant le processus de création de ces partenariats peut avoir des conséquences sur la gestion de la classe et sur les attentes scolaires (Isherwood et Barger-Anderson, 2007) et générer un stress supplémentaire chez les enseignants (Friend *et al.*, 2010). À ce sujet, la comparaison avec la notion de *mariage professionnel* est fréquemment évoquée, les enseignants devant construire une relation forte et basée sur la parité, accepter des compromis et faire preuve de flexibilité (Friend *et al.*, 2010; Kohler-Evans, 2006; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Le *respect mutuel* entre enseignants, et à l'égard de leurs domaines de compétence respectifs, est également un facteur qui influence la mise en œuvre et l'adoption du coenseignement (Mastropieri *et al.*, 2005; Weiss et Brigham, 2000), tout comme la nécessité d'être ouvert et prêt à l'échange (Tilman et Ouali, 2001). À cela s'ajoute le fait que la collaboration entre enseignants dépend fortement de la qualité

de *la communication* et des *rapports sociaux*. En effet, des tensions centrées sur les relations personnelles et professionnelles entre enseignants de classe ordinaire et enseignants spécialisés peuvent se développer notamment dans les situations suivantes (Gather Thurler, 1994; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Wood, 1998) :

- Les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis.
- Une hiérarchie s'établit entre les coenseignants, notamment quand l'un des deux assume un rôle d'expert.
- Il y a un manque de concertation sur les stratégies d'enseignement.
- Les interventions en classe sont perçues comme intrusives par l'enseignant de classe ordinaire.
- L'implication des acteurs de l'école et le soutien aux enseignants sont insuffisants.

Quatrièmement, la *participation volontaire* est fréquemment évoquée comme étant une condition-cadre de la mise en œuvre du coenseignement (Diecker et Murawski, 2003; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Weiss et Brigham, 2000). En effet, la qualité de la collaboration varie selon qu'elle est imposée ou développée comme le fruit d'une volonté collective ou d'un consensus entre pairs (Lessard, Kamanzi et LaRochelle, 2009). Toutefois, si peu d'enseignants se portent initialement volontaires pour pratiquer le coenseignement (Austin, 2001), ils expriment, après l'avoir fait, une certaine volonté de renouveler l'expérience (Fontana, 2005).

### Des exigences de gestion et d'organisation particulières

D'après Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009), la collaboration a tendance à être plus fréquente chez les enseignants qui sont plus satisfaits de l'*organisation* du travail. La responsabilité de cette dernière incombant essentiellement à la direction des établissements, la mise en place du coenseignement fait donc apparaître la figure du conseil de direction comme centrale. De fait, d'une part, la direction joue un rôle de médiateur entre l'école et l'environnement externe (Tilman et Ouali, 2001), notamment en informant les parents, la communauté locale et les autorités au sujet du coenseignement (Friend *et al.*, 2010). D'autre part, elle se doit également d'optimiser l'organisation interne de l'école en tenant compte d'éléments clés favorisant la mise en œuvre du coenseignement afin d'éviter que les enseignants rencontrent des obstacles tels qu'ils n'opteraient plus alors pour le coenseignement (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Ainsi, la direction a la responsabilité de former des partenariats à partir des ressources humaines disponibles. Par ailleurs, l'implication des enseignants dans le choix de leur partenaire et dans l'organisation de la planification d'intervention favoriserait la pratique d'un coenseignement plus efficace (Isherwood et Barger-Anderson, 2007). La direction doit s'assurer également que les coenseignants prévoient du *temps de planification et de préparation en commun*[7], de nombreux

7. Le temps de planification et de préparation en commun est synonyme de coplanification et copréparation. Le double usage de cette terminologie est employé sans distinction dans cet article.

auteurs reconnaissant cette condition comme essentielle au coenseignement (Dieker et Murawski, 2003; Kohler-Evans, 2006; Mastropieri *et al.*, 2005; Rousseau et Bélanger, 2004; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Weiss, 2004; Welch, 2000). En effet, le temps de planification en commun fournit aux enseignants la possibilité :

- de partager des méthodes et des stratégies d'enseignement;
- de discuter du contenu et de l'évaluation de l'enseignement;
- d'échanger sur les objectifs du Plan d'enseignement individuel (PEI) des élèves intégrés;
- d'adapter les modalités de coenseignement pour répondre aux besoins variés des élèves;
- de communiquer sur la gestion de la classe et du comportement;
- de clarifier leurs rôles et leurs responsabilités.

Le temps de planification en commun est donc essentiel pour assurer un enseignement efficace et adapté à tous les élèves (Cook et Friend, 1995; Dieker et Murawski, 2003; Hang et Rabren, 2009; Welch, 2000). Toutefois, le temps de travail en commun est l'un des obstacles les plus fréquemment rencontrés dans la pratique (Bauwens et Hourcades, 1991; Compton *et al.*, 1998; Wood, 1998; Kohler-Evans, 2006; Wischnowski, Salmon et Eaton, 2004).

Finalement, pour un enseignement efficace, les *rôles* et les *responsabilités* des coenseignants nécessitent d'être clarifiés (Dieker et Murawski, 2003). En effet, les enseignants de classe ordinaire se sentent mal à l'aise de devoir déléguer des tâches à l'enseignant spécialisé, et les enseignants spécialisés ne souhaitent pas empiéter sur le terrain d'expertise de leurs collègues (Isherwood et Barger-Anderson, 2007). Étant donné que cette condition-cadre semble être la condition organisationnelle la plus aisément réalisable dans l'ensemble des contextes scolaires, il serait judicieux que les membres de la direction assignent des fonctions professionnelles précises en définissant un cahier des charges pour chacun des intervenants de la classe. Cela permettrait d'éviter une dé-professionnalisation ou une frustration réciproque des professionnels qui travaillent conjointement. En conséquence, conformément à son rôle d'accompagnateur du changement, la direction doit aider les enseignants à accepter la redéfinition de leurs rôles traditionnels (Isherwood et Barger-Anderson, 2007).

### Des exigences en termes de formation

Afin que les enseignants soient mieux préparés à pratiquer le coenseignement, la *formation* est également identifiée dans la littérature comme étant une condition essentielle (Dieker et Murawski, 2003; Friend *et al.*, 2010; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). En effet, même si la collaboration issue du coenseignement constitue, par l'apprentissage mutuel, de la formation informelle (Tremblay, 2009), le changement de rôles des enseignants de classe ordinaire et spécialisée nécessite la mise en place de nouveaux contenus dans leur formation initiale et dans les offres de formation continue. La formation devrait, d'une part, permettre aux enseignants de développer l'ensemble des compétences requises pour une collaboration optimale (Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Rea,

McLaughlin et Walther-Thomas, 2002; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Wood, 1998) et, d'autre part, démontrer l'intérêt du travail collaboratif et former des praticiens réflexifs (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009).

Pourtant, si la collaboration entre les enseignants réguliers et spécialisés ne va pas de soi, c'est aussi parce que cette séparation commence avec la structure des formations à l'université et dans les hautes écoles pédagogiques et qu'elle se poursuit dans les structures imposées par de nombreuses écoles (Dieker et Murawski, 2003). Il y aurait donc un intérêt à réunir dans des cours les étudiants qui se destinent à l'enseignement ordinaire et ceux qui s'orientent vers l'enseignement spécialisé afin de construire dès le départ, ensemble, les compétences nécessaires à la collaboration et au coenseignement (Friend *et al.*, 2010).

## Regard critique et perspectives de recherche

Afin de nuancer un discours qui semble faire du coenseignement une réponse évidente à l'inclusion scolaire, il convient de discuter des concepts et des constats présentés précédemment et de relever en parallèle des implications en matière de recherche qui permettraient de soutenir ou de réfuter les injonctions à favoriser le coenseignement en contexte inclusif.

Un consensus semble se dégager autour du discours sur le coenseignement au regard de sa définition, la plupart des auteurs consultés se référant à une définition conceptuellement similaire. Toutefois, cet assentiment ne garantit pas que le coenseignement, tel qu'il est décrit dans la littérature, corresponde aux pratiques des acteurs du terrain. En effet, si les enseignants n'ont pas toujours une définition claire du coenseignement (Weiss et Brigham, 2000), à partir de quelles représentations construisent-ils leur pratique? Cela conduit à s'interroger sur l'écart possible entre le discours et la pratique effective du coenseignement, c'est-à-dire de considérer la distinction entre les *pratiques prescrites* et *actualisées* (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). De fait, la recherche devrait s'attacher à examiner les pratiques réelles de coenseignement en contexte inclusif – soit la coplanification, la co-instruction et la coévaluation – et à les confronter aux concepts théoriques issus de la littérature.

Cette analyse des pratiques de coenseignement, et plus spécifiquement des actions et dispositifs d'enseignement, permettrait de mesurer l'efficacité du coenseignement, comme le postulent Amigues *et al.* (2008, p. 5) : « l'efficacité […] est redevable au travail des enseignants et à leur engagement dans des activités qui permettront à la prescription de se réaliser ». Il a été constaté que peu d'études ont démontré l'impact direct du coenseignement sur les résultats scolaires et de comportement des élèves et que les quelques résultats disponibles sont souvent inconsistants. Cela viendrait du fait que de nombreuses variables influencent la mise en œuvre du coenseignement et son efficacité (Friend *et al.*, 2010). En effet, malgré les recommandations formulées depuis une dizaine d'années (voir Murawski et Swanson, 2001, par exemple, mais aussi, plus récemment, Hang et Rabren, 2009, et Friend *et al.*, 2010), les dispositifs de recherche visant à démontrer l'efficacité du

coenseignement manquent encore, au vu des contraintes méthodologiques inhérentes à leur réalisation. Ces contraintes sont notamment issues de la difficulté à comparer des groupes dont les variables de contrôle – caractéristiques des élèves, expérience et formation des coenseignants, par exemple – sont comparables (Friend *et al.*, 2010). Nous supposons tout de même que, par le soutien à l'enseignant[8], le coenseignement peut favoriser une mise en œuvre plus durable de dispositifs et d'actions d'enseignement efficaces répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Rappelons ici que ces dispositifs d'enseignement spécifiquement adaptés aux élèves en situation de handicap ne sont pas systématiquement appliqués dans l'enseignement ordinaire (Zigmond, 1996) et qu'ils doivent absolument être présents en contexte scolaire inclusif (Zigmond, 2003).

D'après le postulat selon lequel les pratiques de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement influenceraient les résultats scolaires et de comportement des élèves, il conviendrait donc également d'analyser, en tenant compte des réalités de terrain, quelles conditions-cadres influencent le plus fortement ces pratiques et de quelle manière elles agissent sur ces dernières. Par exemple, il pourrait être pertinent d'analyser l'impact du temps de copréparation et de coplanification sur les actions et dispositifs d'enseignement (Magiera et Zigmond, 2005). En effet, plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun. En ce sens, la coplanification devrait notamment avoir pour objectif de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves (Dieker et Murawski, 2003) et donc de discuter des actions et des dispositifs d'enseignement les mieux adaptés aux besoins des élèves.

Plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun.

De plus, il a effectivement été démontré que le coenseignement implique des exigences en matière de formation, le manque de préparation des enseignants à coenseigner pouvant avoir pour conséquence l'absence de certains bénéfices, comme l'augmentation des interactions entre élèves et enseignant et la modification des pratiques d'enseignement résultant de la diminution du ratio élèves-enseignant (Magiera et Zigmond, 2005). Ainsi, bien que la collaboration soit inscrite dans certains référentiels de compétences des enseignants, les programmes de formation initiale et continue ne couvrent que sporadiquement les pratiques de collaboration et de coenseignement. De fait, les compétences requises par le coenseignement seraient, à l'heure actuelle, des compétences *orphelines*, en ce sens qu'elles relèvent d'habiletés requises chez les enseignants sans que ceux-ci aient pu les développer en formation (Ramel et Curchod-Ruedi, 2010). En conséquence, il conviendrait de mettre sur pied des programmes de formation initiale et continue adéquats et d'évaluer dans quelle mesure ils participent au développement d'actions et de dispositifs d'enseignement plus variés et efficaces permettant d'améliorer les résultats scolaires et de comportement des élèves (Magiera et Zigmond, 2005).

**8**. Nous entendons par soutien à l'enseignant le fait que le coenseignement fournit la possibilité de se former mutuellement, d'échanger des expertises, des informations pertinentes et des conseils, de réfléchir sur les difficultés liées au contexte professionnel, d'adopter une position réflexive et de partager la responsabilité de répondre aux besoins de tous les élèves.

Quant à la participation volontaire, considérée comme essentielle à la mise en œuvre et à l'adoption du coenseignement, elle influencerait la qualité de la collaboration (Lessard, Kamanzi et LaRochelle, 2009) et, par extension, les pratiques de coenseignement. Toutefois, si les enseignants qui collaborent volontairement font des coenseignants idéaux, ceux qui ne sont pas volontaires au départ collaborent également de manière efficace (Mastropieri *et al.*, 2005). De fait, la participation volontaire est une condition-cadre certes requise dans l'idéal, mais elle est optionnelle dans une perspective de généralisation du coenseignement. Ce modèle de prestation ne peut effectivement pas garantir à tous les enseignants de collaborer systématiquement avec les personnes de leur choix. C'est pourquoi Baker et Zigmond (1995) interrogent la possibilité de mettre en œuvre un nouveau modèle de prestation sur le bon vouloir des enseignants.

Cet article a mis en évidence le fait que la recherche doit cibler l'analyse des pratiques réelles de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement.

## Conclusion

S'il est possible de relativiser l'idée selon laquelle le coenseignement serait la panacée d'un enseignement efficace pour tous les élèves, celui-ci est néanmoins reconnu comme étant une réponse possible à l'inclusion scolaire. En favorisant la non-séparation et en encourageant les professionnels de l'enseignement à créer, à travers la collaboration, des pratiques innovantes et efficaces, le coenseignement rend le système d'éducation plus responsable de la diversité actuelle des élèves (Friend *et al.*, 2010).

Toutefois, et bien que de plusieurs auteurs s'accordent à dire que des recherches supplémentaires sont nécessaires (Friend *et al.*, 2010; Hang et Rabren, 2009; Murawski et Swanson, 2001), cet article a mis en évidence le fait que la recherche doit cibler l'analyse des pratiques réelles de coenseignement et, plus particulièrement, les actions et les dispositifs d'enseignement. Par extension, de telles recherches permettront également de mesurer l'impact de ces pratiques sur les résultats scolaires et de comportement des élèves.

## Références bibliographiques

AMIGUES R., ESPINASSY, L., FÉLIX, C. et SAUJAT, F. (2008). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité? Symposium coordonné par J.-F. Marcel et T. Piot. Colloque international *Efficacité et équité en éducation*, Université de Rennes, 19-21 novembre 2008. [En ligne]. [ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en.../symposium_marcel.pdf].

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

BAKER, J. et ZIGMOND, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, *29*(2), 163-180.

BAUWENS, J., HOURCADE, J. J. et FRIEND, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, *10*(2), 17-22.

BAUWENS, J. et HOURCADE, J. J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, *35*(4), 19-24.

BAUWENS, J., et HOURCADE, J. J. (1995). *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin, TX : Pro-Ed.

BANERJI, M. et DAILEY, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28*(8), 511-522.

BASSO, D. et MCCOY, N. (2007). *The Co-Teaching Manual*. Columbia, SC, Twins Publications.

BORGES, C. (2008). Collaboration et efficacité enseignante : le cas des éducateurs physiques au Québec. Symposium coordonné par J.-F. MARCEL et T. PIOT. Colloque international *Efficacité et équité en éducation*, Université de Rennes, 19-21 novembre 2008. [En ligne]. [ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en.../symposium_marcel.pdf].

CDIP (2007a). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : l'essentiel en bref*. [En ligne]. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kurzinfo_sonder_f.pdf].

CDIP (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [En ligne]. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf].

COMPTON, M., STRATTON, A., MAIER, A., MYERS, C., SCOTT, H. et TOMLINSON, T. (1998). It takes two: Co-teaching for deaf and hard of hearing students in rural schools. Dans *Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century*. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education, Charleston, SC (ED 417901).

COOK, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. *Quarterly Special Education Meeting*, Albuquerque, NM, 29 avril 2004. [En ligne]. [http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qrtrly.0404.coteaching.lcook.pdf].

COOK, L. et FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*, 1-16.

DIEKER, L. A. et 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.

DOUDIN, P.-A. (2009). De la différenciation structurale à l'enseignement différencié : quelles conséquences pour la santé des enseignant-e-s? Conférence principale, 6e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Uni Tobler, Berne, 31 août au 2 septembre 2009.

FONTANA, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of AT-Risk Issues*, *11*(2), 17-23.

FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A Manual for Creating and Sustaining Classroom Partnerships in Inclusive Schools. Greensboro*, NC : Marilyn Friend.

FRIEND, M. et COOK, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4e éd.). Boston : Allyn & Bacon.

FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. et SHAMBERGER, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 9-27.

GATHER THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, *109*, 19-39.

GERBER, P. J. et POPP, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, *20*(5), 288-297.

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

ISHERWOOD, R. S. et BARGER-ANDERSON, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, *2*, 121-128.

KEEFE, E. B. et MOORE, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, *32*(3), 77-88.

KOHLER-EVANS, P. A. (2006). Co-teaching : How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, *127*, 260-264

LEONARD, L. et LEONARD, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, *6*(15). [En ligne]. [http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/].

LESSARD, C., KAMANZI, P. C. et LAROCHELLE, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens, *Éducation et Sociétés*, *23*(1), 59-77.

MAGIERA, K. et ZIGMOND, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, *20*(2), 79-85.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V. et PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. 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 Université.

MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et MCDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, *40*(5), 260-270.

MURAWSKI, W. W. (2003). School collaboration research: Successes and difficulties. *Academic Exchange Quarterly*, *7*(3), 104-108.

MURAWSKI, W. W. (2006). Student Outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, *22*, 227-247.

MURAWSKI, W. W. et 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. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for? *Intervention in School and Clinic*, *46*, 174-183.

MURAWSKI, W. W. et SWANSO.N, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, *22*(5), 52-58.

RAMEL, S. et CURCHOD-RUEDI, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans L. Bélair (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 54-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

REA, P. J., MCLAUGLIN, V. L. et WALTHER-THOMAS, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, *68*(2), 203-222.

ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 348-358). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

TILMAN, F. et OUALI, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université, 241 p.

TREMBLAY, P. (2009). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement.* Communication orale, Sixième Journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation (ABC-Educ) – La formation des enseignants, Université libre de Bruxelles, 9 septembre 2009. [En ligne]. [http://www.ute.umh.ac.be/abc.../ABCDay6_Atelier2_Communication3.pdf].

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. [En ligne]. [http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf]

VAUGHN, S., BOS, C. S. et SCHUMM, J. S. (2000). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom* (2e éd.). Boston, Allyn & Bacon.

WALTHER-THOMAS, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, *30*(4), 395-408.

WEISS, M. P. (2004). Co-Teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(3), 218-223.

WEISS, M. P. et BRIGHAM, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Educational Interventions: Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (p. 217-245). Standford, CT : JAI Press.

WELCH, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, *21*(6), 2-15.

WILSON, G. L. et MICHAELS, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level litteracy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, *22*, 205-225.

WISCHNOWSKI, M., SALMON, S. et EATON, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, *23*, 3-14.

WOOD, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, *64*, 181-195.

ZIGMOND, N. (1996). Organization and management of general education classrooms. Dans D. Speece et B. Keogh (dir.), *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (p. 163-190). Hillsdale : Erlbaum.

ZIGMOND, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, *37*(3), 193-199.