

Commissione consultiva dei
Servizi di Sostegno Pedagogico

Rapporto no. 6

all'intenzione del Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

*La collaborazione pedagogica al servizio
dell'integrazione scolastica degli alunni*

Bellinzona, giugno 2010

Introduzione.....	5
Prima parte	
Collaborazione in ambito scolastico.....	9
1. Forme di collaborazione.....	10
2. Criteri.....	15
3. Processo di collaborazione.....	15
4. Ostacoli.....	17
5. Condizioni di riuscita.....	18
Seconda parte	
Casi di collaborazione.....	21
1. La messa in rete di partner esterni e interni: la Commissione casi difficili nel Canton Ticino.....	21
2. Culture d'établissement, leadership et collaboration: un cas américain.....	23
3. Coopération entre enseignants pour répondre aux besoins éducatifs particulier sdes élèves: un exemple en Finlande.....	28
4. Integrazione, differenziazione e teamteaching: le scuole con futuro a Lucerna.....	32
5. Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté : une expérience à Genève.....	36
Referenze bibliografiche.....	45

INTRODUZIONE

Nel 1992, il Collegio dei capigruppo della Scuola media affermava a ragione che “il disadattamento è un problema di tutti”. A ciò si potrebbe aggiungere come tutti, per affrontare in maniera adeguata il disadattamento, debbano non solo dare il proprio contributo individuale ma *collaborare attivamente con gli altri* attori implicati.

Per il presente rapporto, la Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico ha deciso di proporre una riflessione proprio sulla collaborazione in ambito scolastico. Il punto di partenza è stato il rapporto precedente, dedicato alla differenziazione pedagogica. Nelle riflessioni e nelle discussioni che il rapporto aveva generato, è emerso come la collaborazione tra tutti gli operatori scolastici debba essere considerata una condizione quadro necessaria per l’attuazione di una differenziazione efficace.

La Commissione ha quindi deciso di proseguire la riflessione sul sostegno pedagogico approfondendo il tema della collaborazione, affrontandolo – come già avvenuto nel rapporto precedente – sia da un punto di vista teorico che attraverso la presentazione di esempi concreti.

La prima parte del rapporto espone quindi in maniera teorica le possibili forme di collaborazione in ambito scolastico, descrivendo i criteri per la creazione di un team, le fasi che vengono normalmente attraversate in un processo di collaborazione professionale, i possibili ostacoli e le condizioni di riuscita.

La seconda parte propone invece cinque esempi di collaborazione particolarmente interessanti e positivi, provenienti da varie parti del mondo, Ticino compreso. Essi non hanno ovviamente la pretesa di essere in alcun modo esaustivi, né della problematica della collaborazione, né delle singole realtà locali prese in considerazione. Gli esempi sono stati ordinati in base ad un criterio di “livello sistemico”, cioè dal piano più ampio a quello di aula, passando per l’istituto e la collaborazione in équipe di sede.

Il primo esempio di “buona pratica” riprende proprio un caso ticinese, quello della Commissione casi difficili, che attraverso una procedura messa a punto per far fronte a casi di allievi particolarmente problematici crea delle condizioni favorevoli alla collaborazione.

Si passa poi agli Stati Uniti, con una ricerca che descrive i possibili benefici di una cultura collaborativa d’istituto.

Il terzo capitolo mostra invece il caso di una scuola finlandese nella quale la collaborazione tra insegnanti consente di rispondere in maniera opportuna ai bisogni educativi particolari degli allievi.

Nel quarto capitolo vengono riprese alcune situazioni educative della Svizzera tedesca, questa volta alla luce delle modalità di collaborazione praticate in tali contesti.

Viene infine illustrato un interessante caso ginevrino nel quale il coinsegnamento viene messo al servizio dell’integrazione scolastica degli allievi dichiarati in difficoltà.

Il rapporto nel suo insieme non vuole limitarsi a una rigorosa e piacevole trattazione di un tema pedagogico, ma si pone in modo esplicito l'obiettivo di stimolare una riflessione e delle azioni concrete all'interno del sistema scolastico ticinese, partendo dallo spunto del sostegno pedagogico e delle problematiche a esso associate. Solo nella misura in cui questi stimoli saranno presi sul serio, dagli operatori come dalle autorità competenti, sarà possibile che le pratiche descritte non restino degli episodi isolati, ma possano invece diventare un reale spunto per l'innovazione, integrandosi in maniera creativa con le pratiche esistenti.

Composizione della Commissione e redazione del documento:

I membri della Commissione sono:

- Patrick Bonvin, Maître-assistant all'istituto di pedagogia curativa e specializzata dell'Università di Friburgo;
- Annemarie Kummer Wyss, già collaboratrice scientifica presso il Segretariato svizzero di pedagogia curativa di Lucerna e ora ricercatrice e formatrice presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna;
- Greta Pelgrims, chargée d'enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève
- Emanuele Berger, già direttore dell'Ufficio studi e ricerche, responsabile del Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi educativi della SUPSI.

Il rapporto è stato concepito sotto la responsabilità collettiva della Commissione. A livello redazionale, la prima parte è stata redatta da Annemarie Kummer Wyss e Greta Pelgrims. Nella seconda parte, il capitolo 1 è stato redatto da Emanuele Berger, il capitolo 2 da Patrick Bonvin, il capitolo 3 da Greta Pelgrims in collaborazione con Natalina Meuli, il capitolo 4 da Annemarie Kummer Wyss, e il capitolo 5 da Greta Pelgrims in collaborazione con Catherine Deville e Anne-Lillia Fernandez. Considerata la diversa provenienza linguistica, il rapporto è stato redatto in due lingue, italiano e francese; nella prima parte queste due lingue si alternano all'interno dello stesso testo.

FINALITÀ E ATTIVITÀ DELLA COMMISSIONE CONSULTIVA

La Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico è stata istituita dal Consiglio di Stato del Canton Ticino nel 1993, con il principale scopo di “assicurare un costante contributo scientifico e un’analisi comparata dell’evoluzione del disadattamento e delle relative forme d’intervento”. Tale compito è stato svolto, nel corso degli anni, attraverso la scelta di particolari ambiti di riflessione, con l’uso di metodologie diverse.

Così nel primo rapporto, consegnato nel settembre del 1995, la Commissione ha esplorato “le tendenze e le modalità adottate negli altri Cantoni svizzeri per affrontare l’insuccesso scolastico”. Sulla base di tali elementi, è quindi stato esplorato il tema del “passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola elementare (o scuola speciale) per gli allievi con difficoltà di apprendimento”.

Per il secondo rapporto (dicembre 1996), la Commissione ha invece voluto riflettere su quattro diversi temi: lo statuto del docente di sostegno pedagogico, l’evoluzione della percentuale di allievi seguiti dal sostegno pedagogico, l’innovazione nella gestione del disadattamento scolastico (SI+SE), e l’entrata in vigore del nuovo Regolamento nella scuola media.

Con il terzo rapporto (dicembre 1999), la Commissione decise di approfondire maggiormente la propria conoscenza del terreno, animando in prima persona delle attività all’interno di alcune équipes di sostegno pedagogico. Il principale obiettivo era quello di conoscere e descrivere con accuratezza le modalità di intervento del docente di sostegno pedagogico. Contrariamente ai rapporti precedenti, che non furono diffusi tra gli operatori, i contenuti di questo terzo lavoro furono invece presentati pubblicamente nel 2000 ai capigruppo.

Nel quarto rapporto (marzo 2005) sono invece state studiate le finalità del sostegno pedagogico, raccogliendo a tal fine le opinioni di tutti gli operatori. Anche questo rapporto è stato presentato pubblicamente (davanti ad operatori e docenti) nel Settembre del 2005, a Mendrisio. Le discussioni avute in tale occasione hanno fatto emergere in maniera chiara ed evidente l’importanza del tema della differenziazione pedagogica.

Il cambiamento da una differenziazione strutturale verso una differenziazione pedagogica è stato quindi affrontato dalla Commissione nel quinto rapporto (marzo 2008). L’intento della Commissione fu quello di contribuire alla riflessione già in corso in Ticino (“Riforma 3” della Scuola Media, DIMAT etc.) attraverso apporti di carattere sia teorico (concettuale) che pratico, arricchiti dalla diversa provenienza geografica dei suoi membri (esempi dal Ticino, dalla Svizzera tedesca e romanda, dalla Germania e finalmente dall’Europa).

PRIMA PARTE

COLLABORAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO

„Essere insegnante è essere guida con l'incarico di accompagnare con la massima efficienza un gruppo costituita da grandi invalidi e da campioni sportivi in un terreno collinoso al sole, sotto la pioggia e con forte vento così che nessuno si perda e che tutti arrivino insieme a destinazione.”

Studi e rapporti riguardanti lo sviluppo delle scuole in merito all'integrazione e alla gestione ottimale dell'eterogeneità attribuiscono all'insegnante un ruolo particolarmente importante in questo ambito (ad es. Bächtold, Coradi, Hildbrand & Strasser, 1992; Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Doré, Wagner & Brunet, 1996; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999). Secondo Bächtold et al. (1992) "il successo di una forma scolastica di tipo integrativo è determinato dalla struttura dei processi di interazione e cooperazione vissuti e valutati positivamente dalla classe e dalla qualità sistemica locale di una scuola vista come unità cooperativa" (p. 143ss.). L'insegnante non è più da considerare un combattente solitario. L'importanza del lavoro d'équipe anche in ambito pedagogico viene confermata dalla ricerca neurobiologica: "chi vuole motivare in modo efficace e duraturo degli individui (...), deve offrire loro la possibilità di collaborare con altri individui e di gestire queste relazioni in modo positivo" (Bauer, 2008, p. 63).

Nella maggior parte dei casi, però, la letteratura scientifica riguardante l'*insegnamento* con gruppi eterogenei di allievi si concentra sugli aspetti didattici e metodici. L'insegnamento cooperativo viene invece menzionato solo marginalmente (ad es. Boller, Rosowski & Stroot, 2007; Graumann, 2002; Prengel, 2004; Rouiller, 2003).

Il nostro contributo mira al congiungimento di questi due livelli: la gestione efficace dell'eterogeneità esige collaborazione sia nell'ambito dell'istituto (1.1) che in quello dell'insegnamento (1.2).

L'insegnamento cooperativo è un fattore importante per poter soddisfare le molteplici esigenze di chi apprende. L'indagine di Meijer (2005) rivela che „l'integrazione scolastica si consolida grazie a diversi fattori che possono essere riuniti sotto un'unica definizione di insegnamento cooperativo. Gli insegnanti hanno bisogno di cooperare e di praticare forme flessibili di sostegno con un ampio raggio di colleghi. Sia per lo sviluppo delle competenze scolastiche che per la sfera sociale, gli alunni disabili sembrano beneficiare di questo metodo di lavoro. È chiaro che gli aiuti aggiuntivi e il sostegno devono essere flessibili, ben coordinati e pianificati (...). La bontà delle relazioni interpersonali tra tutti gli interessati è un prerequisito del successo del progetto di integrazione" (pp. 24-25).

Schratz (2003) sottolinea i vantaggi della collaborazione tra il personale scolastico: da un lato un team è sempre più produttivo di un singolo individuo e così l'efficacia e la qualità del lavoro scolastico in generale aumentano (p. 109). Dall'altro, il lavoro d'équipe favorisce lo sviluppo di una scuola umana, i cui attori traggono maggiore soddisfazione dal proprio lavoro grazie alla ripartizione collettiva di compiti e responsabilità e all'integrazione sociale vissuta nel gruppo (Achermann, 2005; Howden & Kopiec, 2002). Conformemente alle direttive istituzionali – che in alcuni casi possono però anche rivelarsi ostacolanti (vedi sotto) – essi possono così contribuire attivamente all'impostazione della propria scuola (Fend, 2006; Kummer Wyss, 2007) e si realizzano grazie alla possibilità di collaborare e gestire relazioni interpersonali.

1. **Forme di collaborazione**

Collaborer signifie travailler en équipe selon des relations à la fois de *partenariat* et de *coopération* (Bouchard & Pelchat, 1994 ; Chatelanat, 2003). Le *partenariat* concerne la qualité des relations de collaboration ; cette notion se réfère en effet à l'association de personnes qui respectent un rapport d'égalité et qui se reconnaissent réciproquement des ressources ainsi que la capacité de prendre des décisions par consensus. La *coopération* concerne la structuration de la collaboration et se réfère au partage des responsabilités et des tâches qui découle des décisions prises par consensus au sein de l'équipe.

La collaboration entre les acteurs adultes intervenant dans l'éducation, l'enseignement et la formation des enfants et des adolescents se décline en différentes formes. Celles-ci peuvent être variables selon, notamment, les acteurs impliqués (professionnels et non professionnels ; scolaires et parascolaires ; « monodisciplinaires » ou pluridisciplinaires), les objectifs poursuivis (administratifs, éducatifs, pédagogiques et didactiques, ...), la complexité des tâches et des expertises requises (planification, restructuration, formation continue, supervision, décision d'orientation scolaire, démarches d'évaluation et de prise en charge médico-psycho-pédagogique...). Nous nous limitons ici à présenter les formes de collaboration qui impliquent les enseignants et qui sont mises en place pour accomplir des tâches administratives et pédagogiques au niveau d'une école d'une part, ou pour accomplir des tâches directement liées à l'enseignement et aux apprentissages d'autre part.

1.1 *...al livello d'istituto*

Au sein des écoles de la scolarité obligatoire, il existe traditionnellement deux formes de collaboration entre enseignants et autres partenaires scolaires : les *comités d'organisation* et les *équipes de consultation* (Howden & Kopiec, 2002).

Les comités d'organisation

Les comités d'organisation mis en place au sein d'une école réunissent l'ensemble ou une partie des collègues de l'école en vue d'organiser une manifestation ponctuelle qui implique en principe toute l'école : une fête avec les parents, une journée d'ouverture sur le quartier, un rallye... Cette forme de collaboration est inhérente au fonctionnement des établissements scolaires et existent certainement depuis l'apparition des écoles. Un comité d'organisation est de durée ponctuelle ; il est motivé par le but à atteindre – le projet – et elle est souvent structurée par la diversité des tâches à accomplir pour l'atteindre. Les écoles qui adoptent d'autres formes de collaboration telles que les équipes pédagogiques (cf. partie 1.2), programment souvent aussi des activités pédagogiques et didactiques qui impliquent toutes ou une partie des classes : décloisonnement des classes et création de groupes d'intérêts relatifs à un thème tel que le développement durable ; regroupements provisoires des élèves en vue d'élaborer un spectacle ou un journal de l'école ; dispositifs de tutorat entre les élèves plus âgés et les pairs plus jeunes pour réaliser des activités contribuant au développement des valeurs démocratiques.... La planification et la gestion de telles activités requièrent aussi des comités d'organisation.

Les équipes de consultation

Une équipe de consultation réunit plusieurs membres d'une école dans le but de recueillir des données et des avis sur un projet, un problème, un besoin de l'école, de proposer un plan d'action et, éventuellement, d'en suivre et réguler la mise en œuvre (Greene, 1997 ; Howden & Kopiec, 2002). Cette forme de collaboration est une des caractéristiques d'une culture d'établissement scolaire de type démocratique fondée sur la reconnaissance et le partage des points de vue et des compétences professionnels. Dans cette perspective, il convient en effet de fonder le processus de collaboration, les discussions, les arguments, les suggestions, les pistes d'action et d'intervention sur des données plus que sur des a priori s'il l'on veut résoudre plus efficacement un problème émergeant au sein d'une école et prendre des décisions plus pertinentes. Pour mieux apprécier, par exemple, l'importance, les enjeux, les facettes de « situations de conflit » dont certains enseignants se plaignent avec plus ou moins d'insistance à la salle des maîtres, ainsi que les besoins qui en résultent, une équipe de consultation peut être constituée. Celle-ci serait chargée de recueillir des données, notamment par le biais d'observations, de questionnaires ou d'entretiens auprès des enseignants et d'autres partenaires scolaires concernés. L'équipe rassemble les informations et propose un plan d'action au corps enseignant de l'école (p. ex., mise en place d'un dispositif de formation d'enseignants et d'élèves issus de chaque filière au rôle de médiateur par des experts en médiation). Les membres de l'équipe sont chargés de suivre le processus d'intervention et le régule au besoin (p. ex., suivi du processus de formation des enseignants, puis des élèves, et appréciation de leur rôle dans la diminution, la prévention ou la résolution des situations de conflit au sein de l'école).

La littérature anglophone énonce aussi des équipes ou services de consultation (*Consultation team, consultation service* ; p. ex., Noell & Witt, 1999) qui sont désignés pour prévenir l'échec scolaire des élèves à risque et pour réduire les biais dans l'orientation d'élèves vers l'enseignement spécialisé. Nous comprenons cette forme de collaboration dans les *équipes pédagogiques* qui opèrent au service de l'enseignement et des apprentissages des élèves.

1.2 ... al livello insegnamento

Les formes de collaboration qui sont organisées en lien directe avec des questions d'enseignement sont multiples: les *équipes de cycle* (à l'école primaire) ou les *équipes de discipline* (à l'école secondaire), les *équipes pédagogiques*, ainsi que la *collaboration interdisciplinaire* au service de l'intégration ou de l'inclusion d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Alors que les équipes de cycle ou de discipline sont des modalités de collaboration généralisées, les équipes pédagogiques et la collaboration interdisciplinaire sont moins fréquentes et relèvent davantage de politiques et de pratiques scolaires visant explicitement la lutte contre l'échec scolaire et l'école inclusive. Il concetto di insegnamento cooperativo presuppone un processo di collaborazione tra i membri di un gruppo insegnante, sostenuto dalla disponibilità e dalla premura di tutti gli interessati di creare all'interno del proprio campo di attività pedagogica un equilibrio soddisfacente tra i vincoli e le convinzioni pedagogiche. Questo processo collettivo permette l'ampliamento dei vari campi di attività pedagogica offrendo così a tutti gli

allievi uno spazio di apprendimento e sviluppo ottimale (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Kreie, 1997).

Les équipes de cycle ou de discipline

Selon les systèmes scolaires, l'enseignement primaire est organisé en degrés annuels, en cycles d'apprentissage ou en niveaux. Les enseignants qui exercent dans les degrés scolaires d'un même degré ou d'un même cycle d'apprentissage peuvent prendre l'initiative -ou être contraints- à se réunir en *équipe de cycle* (ou *équipe de niveau*) afin de coordonner la planification de l'enseignement en lien avec les plans d'études et les objectifs assignés à ce niveau (Howden & Kopiec, 2002). Cette forme de collaboration est surtout mise en place dans les systèmes scolaires où la scolarité primaire est organisée en cycles (voir l'exemple de Lucerne, seconde partie, chapitre 4). Elle est par contre plus répandue au niveau de l'enseignement secondaire où les enseignants d'une même discipline scolaire sont depuis plus longtemps habitués à collaborer en *équipe de discipline* (*gruppo disciplinare*). Afin que le fonctionnement de telles équipes réponde efficacement à des questions de planification de l'enseignement en lien avec les objectifs scolaires et les pratiques en classe, la collaboration doit être structurée (voir ci-après « Condizioni di riuscita »).

Les équipes pédagogiques

Une équipe pédagogique peut réunir les différents partenaires professionnels d'une école : enseignants, enseignants spécialisés, maîtres d'appui ou de soutien pédagogique, maîtres spécialistes, directeur de l'établissement. Dans certains contextes scolaires particuliers, tels qu'une école régulière inclusive disposant en son sein de ressources spécialisées ou une école de pédagogie spécialisée, les éducateurs, les psychologues, les logopédistes, les psychomotriciens sont, en plus des enseignants, membres d'une équipe pédagogique. La fonction d'une équipe pédagogique est de collaborer sur les tâches relatives à l'enseignement, au développement professionnel, aux apprentissages, aux parcours et à l'intégration des élèves (Howden & Kopiec, 2002) :

- appropriation de nouvelles méthodes didactiques ou pédagogiques
- définition et gestion d'un projet pédagogique d'école
- planification, conception, préparation et évaluation de séquences et matériel didactiques
- analyse et pistes de régulation de pratiques d'enseignement et de situations posant problème
- gestion des parcours scolaires des élèves
- amélioration des compétences professionnelles de chacun par des pratiques de co-observation, de co-enseignement et de co-évaluation formative.

L'activité d'une équipe pédagogique peut donner lieu à des modes particuliers de gestion de l'enseignement en classe et en présence des élèves : décroïsonnement, différenciation par groupes de niveaux, de besoins, d'intérêts, ainsi que le co-enseignement présenté plus loin.

La collaboration en équipe pédagogique peut aussi revêtir une forme plus restreinte : quelques enseignants se réunissent en équipe d'*enseignement coopératif* (*insegnamento*

cooperativo) afin de planifier les tâches d'enseignement et leur déroulement. Una équipe d'insegnamento è "un piccolo gruppo di docenti le cui competenze si completano in modo da permettere una pianificazione, uno svolgimento e una valutazione collettiva dell'insegnamento allo scopo di migliorare lavoro, apprendimento e soddisfazione di allievi e insegnanti" (Achermann, 2005, p. 4).

L'équipe pédagogique dans une école inclusive

Dans la perspective d'une école inclusive, une équipe pédagogique regroupe les différents enseignants ordinaires et spécialisés préoccupés par les apprentissages et le développement en contexte scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Selon Thousand et Villa (1992 ; voir aussi Doré et al., 1996), les membres d'une équipe pédagogique (*Unterrichtsteam*) agissent selon les caractéristiques suivantes :

- ils coordonnent leur travail en vue d'atteindre le ou les objectifs qu'ils ont désignés et institués ensemble ;
- ils distribuent clairement les rôles et les tâches du leadership entre tous les membres, chacun assumant la responsabilité du travail qui lui incombe ;
- ils croient que l'expérience et l'expertise de chacun sont uniques et peuvent être utiles à tous ;
- ils reconnaissent, valorisent et respectent équitablement les compétences et les apports de chaque membre, s'engageant alternativement dans les rôles d'enseignant-enseigné, d'expert-novice, de consultant-consulté ;
- ils mettent en pratique les valeurs démocratiques, les savoir-être et les savoir-faire qu'ils entendent inculquer à leurs élèves lorsqu'ils s'organisent en école inclusive et qu'ils mettent en œuvre les dispositifs pédagogiques impliquant des interactions entre pairs (p. ex., le tutorat, la collaboration, l'apprentissage coopératif, le travail en groupe ; voir Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, Rapporto N° 5, 2008, sur la Différenciation pédagogique, partie « les conditions d'apprentissage », p. 26 et svts.).

Co-enseignement / Teamteaching

Dans le cadre de l'inclusion en classe ordinaire ou de l'intégration en école ordinaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants ordinaires sont amenés à collaborer avec un ou plusieurs enseignants spécialisés qui opèrent comme appui ou soutien à cette intégration. Un nombre important d'études remet en cause l'efficacité des mesures de soutien qui consistent à intervenir de façon individualisée auprès de l'élève en difficulté et en dehors de la classe (cf. Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, Rapporto N° 5, 2008, pp. 10-13). Pour cette raison, notamment, la collaboration sous forme de *co-enseignement* ou *teamteaching* est de plus en plus préconisée.

Le co-enseignement est mis en oeuvre lorsque l'enseignant titulaire de la classe ordinaire et l'enseignant de soutien ou spécialisé sont ensemble dans la classe pour gérer le déroulement de leçons et d'activités collectives ou différenciées qu'ils ont planifiées ensemble ; leurs rôles respectifs varient en fonction des objectifs d'enseignement, des buts des tâches et des besoins d'élèves (Cook & Friend, 1998). Le fait d'être ensemble

dans le même lieu physique (la salle de classe) n'est pas la caractéristique du co-enseignement ; c'est bien le fait d'enseigner ensemble et enseigner requière des tâches en dehors de la présence des élèves (tâches de planification, de préparation, d'analyse des pratiques, de corrections, de décisions...) et des tâches en leur présence (gestion de la classe, consignes, instruction, démonstration, interventions, régulations différenciées, mises en commun, discussions, observations, évaluations...).

In ambito pedagogico il teamteaching è considerato la parola magica per la gestione integrativa dell'eterogeneità. Cionostante, sino ad oggi è rimasto più un concetto programmatico che non una pratica realizzata concretamente, fatto dovuto principalmente agli ostacoli creati dal contesto scolastico. Oggigiorno possiamo nondimeno usufruire di una certa esperienza (cf. Huber, 2000) non solo in merito alla composizione di gruppi tra insegnanti di materia e di sostegno, ma anche in merito al lavoro in gruppi che accompagnano gruppi di apprendimento di età mista al livello secondario, che lavorano insieme con più classi in aule più grandi o modificate architettonicamente, o in gruppi alla ricerca di soluzioni pedagogiche innovative in contesti multiculturali. Quando due o tre insegnanti lavorano contemporaneamente con un gruppo di allievi applicando metodi didattici differenziati, pianificando insieme le lezioni e assumendone collettivamente la responsabilità si parla di teamteaching (cf. Daxbacher & Berger, 1993; Halfhide, Frei & Zingg, 2001). Il teamteaching può essere messo in pratica in diversi modi (cf. Lütje-Klose & Willenbring, 1999):

- *Insegnante e osservatore*: un membro del gruppo si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo osserva.
- *Insegnante e aiutante*: un membro del gruppo si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo sostiene nel suo lavoro, nelle interazioni, ecc.
- *Insegnamento a stazioni*: i contenuti di apprendimento e gli allievi vengono suddivisi. Gli insegnanti si alternano, lavorando prima con un gruppo di allievi e poi con l'altro.
- *Insegnamento parallelo*: ogni insegnante lavora con una metà della classe sugli stessi contenuti.
- *Insegnamento differenziato*: un insegnante lavora con gli allievi in grado di assimilare i contenuti di insegnamento senza problemi, l'altro lavora con gli altri ad un livello adeguato.
- *Insegnamento supplementare*: un insegnante si occupa dell'insegnamento. L'altro offre materiale addizionale e sostegno differenziato per gli allievi che hanno difficoltà.
- *Insegnamento comune*: gli insegnanti insegnano insieme alternandosi nella gestione delle lezioni, osservandosi e sostenendosi a vicenda e organizzandosi flessibilmente a seconda dell'andamento delle lezioni.

L'insegnamento cooperativo conduce a una nuova immagine del ruolo dell'insegnante: in questa forma d'insegnamento diventa visibile come essa si evolva da quella di un combattente solitario a quella di un vero "teampayer". È così possibile concretizzare forme di insegnamento differenziate e individuali grazie alle quali l'insegnante passa in secondo piano e invece di istruire accompagna e sostiene. Per questo motivo vengono richieste maggiormente anche le sue competenze diagnostiche. L'esperienza del progetto "Tagesstruktur" svolto a San Gallo mostra che l'insegnamento cooperativo facilita la

considerazione dei bisogni e delle possibilità individuali degli allievi e permette una valutazione più oggettiva da parte degli insegnanti – fattori che, nonostante il leggero sforzo supplementare richiesto dall'insegnamento cooperativo, alleviano il carico degli insegnanti.

Des exemples des différents aspects du co-enseignement entre des enseignants ordinaires et spécialisés au sein d'écoles régulières figurent dans la partie suivante (chapitres 4 et 5).

2. Criteri

Nella creazione e nella composizione di un team, può essere di aiuto considerare i seguenti criteri (cf. Letor, 2009; Maag Merki, 2009; Penné, 1995):

- *composizione*: ad es. specifica per materia o interdisciplinare;
- *raggio*: ad es. per classe o per materia;
- *contenuto*: ad es. in merito all'organizzazione dell'insegnamento o della scuola;
- *funzione/meta*: in quale stadio del processo d'insegnamento si situano collaborazione, preparazione, svolgimento, valutazione? Quale scopo, quale funzione devono adempiere?
- *intensità*: si tratta di uno scambio informale di informazioni o di una riflessione sistematica sulle pratiche d'insegnamento e sullo sviluppo dell'apprendimento? (Steinert et al., 2006);
- *qualità di lavoro*: ad es. co-azione (azione comune svolta individualmente), co-costruzione (obiettivi comuni, riflessione, sviluppo di competenze e acquisizione di sapere collettivi), co-operazione (coordinazione comune di svolgimento e obiettivi senza uno scambio di valori e opinioni), co-ordinazione (chiari accordi, attività comuni ma senza scambio di ruoli) o collaborazione (concordanza fondamentale in merito a valori e obiettivi, scambio di ruoli, fiducia reciproca) (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Letor, 2009; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Rouiller, 2003; Rouiller & Howden, 2009).

3. Processo di collaborazione

La collaborazione tra insegnanti può venire rappresentata su due dimensioni (Riemann, 2006). Sull'asse del rapporto interpersonale oscilla tra la necessità di distanza e il desiderio di vicinanza. Questa dimensione interattiva viene completata da una dimensione temporale, determinata da durata, affidabilità, chiare modalità di svolgimento, alternanza, flessibilità e cambiamento.

L'oscillazione tra queste dimensioni fondamentali conduce a decorsi tipici per i processi cooperativi. Nella maggior parte dei casi sono distinguibili quattro fasi, definibili sulla base del modello "Forming-Storming-Norming-Performing" formulato da Tuckman (1965):

1. Durante l'iniziale fase costitutiva (*forming*) gli attori fanno conoscenza e cominciano a riflettere sul loro compito, parlano delle proprie aspettative e dei propri obiettivi. Questa fase può in parte risultare euforica: vengono scambiate molte idee e si comincia a lavorare con impegno.
2. Sorgono così i primi conflitti (*storming*): la ricerca della propria identità e del proprio ruolo inducono un allontanamento insieme alla necessità di chiarire punti di vista diversi. Sorgono difficoltà, disaccordi, non si progredisce più.
3. Nella terza fase (*norming*) viene chiarito come procedere e ci si accorda su regole, svolgimento, ripartizione dei compiti e delle responsabilità. Da ciò derivano voglia di fare e produttività.
4. L'ultima fase è quella del transfer e della continuità (*performing*), i vari spazi d'azione vengono sfruttati e rispettati, comincia a sorgere routine professionale, si lavora e si coopera. Le proprie esperienze vengono condivise con gli altri ed eventuali prodotti vengono messi a disposizione di tutti (*informing*, cf. Pallasch, 1992). Di conseguenza l'attenzione può venire rivolta a nuovi aspetti.
5. In una quinta fase, aggiunta da Tuckman in un secondo tempo, un gruppo può riorientarsi o disintegrarsi (Tuckman chiama questa fase *adjourning*, altri *mourning* o *reforming*, cf. White, 2008).

Queste fasi sono caratteristiche per tutti i processi cooperativi, che comprendono appunto anche degli attriti. Queste fasi conflittuali non devono perciò affrettatamente venire etichettate come fallimenti, bensì devono essere considerate come fasi di cambiamento da sostenere e assimilare collettivamente (cf. Köbberling & Schley, 2000). L'insegnamento cooperativo o rispettivamente la collaborazione tra i docenti necessita di un stabile fondamento interpersonale che, allo scopo di sostenere l'apprendimento di tutti gli allievi, deve essere organizzato adeguatamente anche quando esistono punti di vista contrastanti.

Appoggiandosi al modello dell'interazione contenutistica (Cohn, 1994) Wocken (1988) ha adottato queste fasi per l'analisi strutturale e la descrizione della collaborazione, si tratta delle dimensioni della persona (io), della relazione (noi), degli oggetti e contenuti (Es) e dell'organizzazione (contesto):

Io – la dimensione personale / Problema: apertura mentale

Atteggiamenti personali, disponibilità all'apertura, flessibilità e la capacità di gestire rapporti interpersonali influenzano la cooperazione. Questa è la dimensione della competenza personale e sociale dei singoli interessati.

Noi – la dimensione relazionale / Problema: gestire l'eterogeneità

Le attività cooperative esigono almeno due partecipanti che iniziano ad interagire: come si comportano e come lavorano? Sulla dimensione relazionale vengono chiariti, differenziati e strutturati i vari ruoli e definiti gli spazi autonomi. Durante le lezioni in classe possono sorgere situazioni di concorrenza: l'attenzione e il favore degli allievi vanno ripartiti su tutti gli insegnanti presenti in classe. La gestione di relazioni in gruppi eterogenei di allievi rappresenta una grande sfida.

Es – la dimensione oggettiva / Problema: gestire l'interdipendenza

Le nostre scuole vivono della pluralità di allievi e insegnanti. Oggettivamente l'insegnamento cooperativo comprende la soluzione collettiva di un compito complesso da parte di vari gruppi professionali. Si tratta dunque di suddividere i compiti (chi fa cosa?), definire il proprio orientamento pedagogico (quali sono i nostri obiettivi e da quali motivi e valori vengono determinati?) e stabilire il modo di procedere (come organizziamo l'insegnamento, quali rituali e quali regole vogliamo imporre?).

Contesto („globe“) – dimensione organizzativa / Problema: garantire la professionalità

Quando si parla di fattori ostacolanti per l'insegnamento, generalmente le condizioni generali vengono nominate per prime: mancanza di spazio, mancanza di tempo, mancanza di fondi per acquistare materiale adeguato. Accanto sorgono interrogativi quali: la collaborazione (pianificazione, preparazione, valutazione, scambio e riflessione) è da considerare parte integrante del nostro lavoro? Esistono retribuzioni e statuti professionali diversi a dipendenza della funzione? Le autorità scolastiche danno il loro appoggio? Dove possiamo trovare sostegno? Quali possibilità di formazione e formazione continua esistono? E infine: come organizziamo il nostro gruppo?

4. Ostacoli

La „struttura cellulare della scuola, determina un ciclo di lavoro frammentato“ (Maag Merki, 2009, p. 9), che favorisce l'isolamento e le azioni in solitaria contrastando fortemente con le esigenze del lavoro d'équipe (cf. Haerberlin et al., 1992). Va comunque detto che questa situazione viene vissuta in maniera favorevole da molti docenti; è infatti noto che le dimensioni dell'autonomia e dell'isolamento sono un fattore di attrattività della professione. La collaborazione non viene vista in tal caso come un vantaggio, ma piuttosto come un carico supplementare ai numerosi compiti e problemi della quotidianità scolastica (Struck & Lage 2001, p. 219). Si preferisce così lavorare uno accanto all'altro piuttosto che insieme.

A ciò si aggiunge la pluralità del corpo insegnante: sebbene un collegio di docenti rappresenti un gruppo omogeneo per ciò che riguarda il livello di formazione, l'origine etnica e la situazione socio-economica, esistono grandi differenze in merito a competenze personali, aspettative e caratteri. La composizione di un team scolastico è arbitraria e incostante (congedo maternità e altri congedi, servizio militare).

Inoltre, generalmente i docenti di materia insegnano pochissime discipline, e hanno quindi spesso poche possibilità di cooperare (poche ore, singole lezioni in numerose classi). Il personale pedagogico e terapeutico (logopedia, pedagogia psicomotorica) lavora in situazioni terapeutiche individuali o di gruppo. L'insegnamento cooperativo non ha praticamente mai luogo.

Infine, la cultura d'istituto può essere un ostacolo abbastanza grande per la collaborazione – sia al livello istituzionale sia al livello d'insegnamento (Altrichter &

Messner, 2004). Questo aspetto viene discusso nella seconda parte del rapporto, capitolo 2 “culture d’établissement, leadership et collaboration: un cas américain”.

5. Condizioni di riuscita

Le caratteristiche proprie di gruppi che nonostante tutte queste avversità riescono a collaborare con successo (cf. Bächtold et al., 1992; Frei, 2008; Haeblerlin et al., 1992; Halfhide et al., 2001; Howden & Kupiec, 2002; Johnson & Johnson, 1994; Letor, 2009; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008; Schley & Köbberling, 1994; Struck & Lage, 2001; Thommen, Anliker & Lietz, 2008, Wocken, 1988) vengono riassunte dalla seguente rappresentazione sistematica dell’insegnamento cooperativo.

A livello *personale* un’insegnante dovrebbe disporre di:

- un atteggiamento positivo nei confronti della cooperazione e del co-insegnamento, nell’idea che non esista più una “sfera individuale protetta”;
- consapevolezza e fedeltà per la propria opinione, che però non è statica; l’apertura al compromesso e alla critica e la capacità di risolvere conflitti fanno parte del suo repertorio come pure la franchezza e l’affidabilità;
- una buona fiducia in sé stesso e nelle proprie competenze pedagogiche. Deve essere disponibile, flessibile e creativo quando sono necessarie rapide modifiche dell’insegnamento;
- un vero interesse per gli allievi, considerando la loro pluralità come una sfida e accettando di non poter essere “il migliore” per tutti. Egli è in grado di gestire relazioni eque con gli allievi e gli altri insegnanti ed è convinto del fatto che il lavoro di gruppo e la collaborazione siano un arricchimento per tutti.

A livello *relazionale* gli insegnanti dovrebbero...

- decidere consapevolmente, eventualmente anche con un contratto, d’impegnarsi nella cooperazione e vedersi come pari partner nel processo di collaborazione;
- avere fiducia negli altri e trattarsi con rispetto, lavorando collettivamente alla propria relazione;
- avere visioni pedagogiche simili, complementari o perlomeno di accettazione reciproca. Essi devono raggiungere una base comune in particolare in merito a autonomia, obiettivi e direttive, chiarificando forme di lavoro e organizzazione;
- coltivare attivamente una cultura di feedback, che permetta la riflessione a livello emozionale e lasci spazio per paure e resistenze.

Un team pedagogico è ben *organizzato* quando:

- i valori e le norme dei singoli membri sono noti a tutti e gli stili educativi vengono pattuiti in comune;
- tutti sono consapevoli delle proprie competenze specifiche e compiti e ruoli sono stati suddivisi insieme;
- assume collettivamente la responsabilità per tutti gli allievi o la suddivide in modo sensato. Organizza insieme la pianificazione, lo svolgimento e la valutazione

dell'insegnamento. Mostra flessibilità e creatività nell'allestimento pratico di forme di insegnamento cooperativo e nello scambio a corto termine di ruoli (ad es. lo scambio regolare di compiti di insegnamento e di sostegno tra il personale per l'insegnamento speciale o quello per la pedagogia interculturale);

- pratica forme d'insegnamento aperte e forme di lavoro differenziate e sviluppa piani di sostegno per gli allievi con necessità particolari.

Il *contesto* scolastico (direzione, autorità):

- mitiga la regolamentazione amministrativa e garantisce la libertà d'azione necessaria ad ogni istituto scolastico per sviluppare le proprie forme di cooperazione;
- definisce le condizioni quadro per l'insegnamento cooperativo (ad es. fissando la cooperazione tra gli oneri di un insegnante, ecc.). In particolare vengono messi a disposizione spazi adatti a forme di insegnamento cooperative (aule adatte a metodi d'insegnamento differenziati, sale per lo svolgimento in gruppo di preparazione e valutazione, uffici per i gruppi di lavoro) e viene reso possibile l'acquisto di materiale didattico e lo sviluppo di forme di valutazione adeguate. Di particolare importanza sono il finanziamento e la considerazione del tempo necessario al lavoro in un gruppo come tempo di lavoro;
- rende possibile la libera scelta dei partner per la collaborazione e offre alternative quando ciò non può essere realizzato;
- garantisce una formazione di gruppi costante e chiara (ad es. con un insegnante di sostegno pedagogico in non più di 2 o 3 gruppi di apprendimento allo stesso tempo) e si premura di associare insegnanti di materia con poche ore a insegnanti specializzati (ad es. nell'integrazione di bambini portatori di handicap).
- rende possibile la riflessione di esperienze di cooperazione in gruppi di diverse dimensioni (dal tandem al plenum) e garantisce il sostegno professionale del processo di collaborazione tramite l'offerta di formazione continua, ospitazioni e proposte di supervisione e consultazione.

SECONDA PARTE

CASI DI COLLABORAZIONE

Comme mentionné dans l'introduction, le point de départ de ce rapport est le constat, suite à la discussion autour rapport précédent, que la collaboration est une condition-cadre essentielle et souvent manquante de la différenciation. Or, aborder la notion de collaboration, qui est probablement aussi difficile à définir qu'à réaliser (Leonard & Leonard, 2001), n'est pas chose aisée, tant les niveaux auxquels la définition peut s'adresser peuvent varier. Nous ne ferons pas ici un nouvel effort de définition (cf. chapitres 1 et 2 de la première partie), mais espérons pouvoir illustrer plus avant ce qu'une telle définition peut impliquer concrètement, un niveau du fonctionnement des institutions scolaires.

L'approche choisie pour ce rapport est une approche « positive » : plutôt que de pointer les exemples négatifs ou les manques de collaboration à l'école d'ici et d'ailleurs, ou, d'un point de vue plus général, les barrières à la collaboration, il a été préféré de présenter des exemples positifs de collaboration, à différents niveaux de l'établissement scolaire, afin de nourrir la réflexion locale par l'apport de points de comparaison et de discussion positifs.

1. La messa in rete di partner esterni e interni: la Commissione casi difficili nel Canton Ticino

In Ticino esistono esempi molto interessanti di collaborazione tra insegnanti simili a quelle descritte più sotto nei casi ginevrino e lucernese. Dalla conoscenza che abbiamo di queste situazioni, riteniamo che gran parte delle considerazioni e delle caratteristiche descritte nel capitolo 1 possano essere applicate anche a tali casi. Resta comunque il fatto che, purtroppo, si tratta per il momento di casi isolati, "episodici", che non possono certamente essere indicati come caratteristici della scuola ticinese.

L'esempio che vogliamo portare in questa sede può essere invece considerato un caso felice e interessante di una pratica di collaborazione che è stata istituzionalizzata, finanziata, e che riscuote ampi consensi da parte di tutti gli attori coinvolti. Si tratta delle procedure attuate nell'ambito dei "casi difficili". In tale contesto, attraverso delle regole da seguire per l'ottenimento di risorse destinate a sostenere degli allievi in difficoltà, viene sistematicamente stimolata la collaborazione tra i diversi attori. In questo paragrafo, dunque, verrà sinteticamente descritta questa pratica di collaborazione.

Nel corso degli anni '90, alcuni direttori di scuola media del Canton Ticino, lanciarono un grido di allarme, sostenendo che nella scuola stava emergendo un nuovo fenomeno, cioè la presenza di alunni da loro definiti "ingestibili". Tale termine sembrava essere volutamente forte e provocatorio, soprattutto nei confronti del Servizio di sostegno pedagogico, implicitamente accusato di fare parte degli attori impotenti di fronte a tali alunni, dichiarati quindi ingestibili.

Sulla base di tali considerazioni, venne istituito un gruppo di lavoro, incaricato di sondare questo fenomeno, di definirlo, e di proporre delle misure adeguate. Non è

questa la sede per analizzare il processo che ne seguì,¹ ma ciò che importa è che il risultato che ne seguì, come risposta alla problematica sollevata, fu la creazione della “Commissione casi difficili”, le cui procedure andiamo quindi a descrivere.

Come detto, l’aspetto interessante per il tema di questo rapporto, è che da un processo problematico e potenzialmente conflittuale, ne sono risultate delle proposte particolarmente interessanti, che hanno creato delle strutture a favore della collaborazione tra diversi attori.

In sostanza, il Cantone mette a disposizione degli istituti scolastici delle risorse finanziarie supplementari, da poter utilizzare quando si presentano delle situazioni particolarmente difficili, per le quali si giudichi che non sia possibile agire utilizzando le risorse disponibili.

In tali casi l’insegnante titolare, il consiglio di classe, la direzione, il docente di sostegno, devono elaborare un progetto specifico, darsi degli obiettivi. Per farlo – e qui risiede la chiave della collaborazione – essi devono costituire un “*gruppo operativo*”, composto dagli attori citati, oltre che dal capogruppo del sostegno pedagogico, dall’ispettore scolastico (scuole elementari), ma anche da figure esterne alla scuola, come l’assistente sociale, l’educatore di riferimento il tutore, o altre figure eventualmente legate all’alunno in questione.

L’interesse di questa procedura è evidente: di fronte a una situazione difficile, per la quale nessun attore ha delle soluzioni preconfezionate, e per la quale sembra non sia possibile trovare risposte nelle strutture esistenti, tutti gli attori sono indotti a incontrarsi, discutere, per far maturare delle piste di soluzione all’interno del gruppo. L’esperienza comune è che da tali interazioni nascono soluzioni nuove, scaturite dal gruppo, che non erano state immaginate a livello individuale.

Il primo compito del gruppo operativo è quindi quello di delineare queste piste di intervento, che vengono concretizzate in un progetto, che viene poi inoltrato alla Commissione casi difficili, la quale decide se accogliere la richiesta, e in quale misura. Concretamente, una tipica richiesta può essere quella di finanziare l’intervento di una figura supplementare, come uno psicomotricista o un educatore, per un certo numero di ore settimanali, affinché possa seguire in maniera intensiva l’alunno, sia dentro che fuori l’aula o l’orario scolastici. Si tratta generalmente di persone che siano in grado di ristabilire un rapporto con il ragazzo, mantenendolo all’interno della scuola e ricollegandolo al processo di apprendimento.

Qualora la richiesta fosse accolta, il gruppo operativo deve continuare a riunirsi con regolarità (tipicamente ogni 1 o 2 mesi), per seguire l’andamento della situazione. Alla fine dell’anno scolastico deve poi produrre un rapporto finale indirizzato alla Commissione.

La procedura appena descritta potrebbe apparire banale e scontata ad un primo sguardo, ma in realtà essa rappresenta un’esperienza particolarmente significativa, soprattutto nel panorama ticinese.

In primo luogo, da un punto di vista locale, non va dimenticato come in un primo tempo a problematica dei casi “ingestibili” contenesse degli elementi fortemente polemici – nei confronti del sostegno pedagogico – e potenzialmente conflittuali. La

¹ Anche perché il rapporto prodotto da tale gruppo non fu mai reso pubblico.

soluzione che è stata trovata, è riuscita ad affrontare la tematica in maniera intelligente, non solo evitando tale possibile conflitto, ma anzi portando a collaborare attivamente dei partner che avrebbero potuto essere “antagonisti”.

Da un punto di vista teorico, poi, per riprendere le categorie illustrate nella prima parte, possiamo affermare che i “casi difficili” istituiscono certamente delle forme di partenariato tra i diversi attori coinvolti (persone che si riconoscono reciprocamente la capacità di condividere delle decisioni attraverso il consenso), ma in numerosi casi anche di autentica *cooperazione*, intesa appunto come la condivisione di responsabilità e compiti derivanti dalle decisioni prese di comune accordo.

Naturalmente anche questa pratica non è esente da aspetti che potrebbero essere migliorati. Ad esempio, sembrerebbe l'utilizzo di tali risorse non sia distribuito sul territorio in maniera omogenea, essendoci regioni o istituti che ne fanno un ampio uso, mentre altri restano piuttosto in disparte. Ciò potrebbe essere in parte attribuito ad un'informazione non capillare e sistematica, ma si tratta solo di un'ipotesi non sostenuta da evidenze.

In ogni caso, a prescindere da quest'ultimi elementi, possiamo certamente affermare che i “casi difficili” è una pratica nella quale l'istituzione ha messo in atto delle condizioni di lavoro che costringono gli attori a trovare delle forme di partenariato e di cooperazione, contribuendo quindi ad un miglioramento della qualità degli interventi, e in definitiva anche ad una professionalizzazione degli attori coinvolti.

2. Culture d'établissement, leadership et collaboration: un cas américain

Pour ce chapitre, nous nous centrons essentiellement sur le rôle du leadership dans l'établissement d'une culture collaborative d'établissement. L'étude de cas nous donnera, nous l'espérons, un exemple ainsi qu'une définition que ce que l'on peut entendre par « culture collaborative d'établissement ». Cette définition sera centrée sur un « tryptique » de groupes de variables essentielles à la collaboration au sein d'un établissement scolaire : les croyances des enseignants par rapport au compétences des élèves (en termes de visions accentuant les ressources ou les déficits) et les attentes qui en découlent (vision déficitaire dont découleraient des attentes moins élevées) ; la responsabilité que l'enseignant perçoit vis-à-vis de l'apprentissage et du développement scolaire de ses élèves (cf. également chapitre 1) ; enfin, le rôle du leadership dans la promotion d'une culture et d'un sentiment de responsabilité communes à l'établissement.

L'exemple choisi est le résultat d'une étude qualitative ethnographique faisant partie d'un programme de recherche sur le leadership distribué (Distributive Leadership Project), mené dans des écoles urbaines aux États-Unis (Diamond, Randolph & Spillane, 2004 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2001). L'un des objectifs principaux de ce projet est de compléter les recherches bien connues qui concernent effets des attentes des enseignants sur les performances scolaires des enfants issus de minorités aux États-Unis, ainsi que les mécanismes par lesquels ces effets sont produits (en particulier chez les élèves noirs

américains ; p. ex., Farkas, Grobe, Sheehan & Shaun, 1990). Selon Diamond, Randolph et Spillane (2004), ces recherches, portant sur l'interaction enseignant-enseigné, n'explorent pas suffisamment le rôle des évaluations et des attentes des enseignants *dans leurs contextes organisationnels*. La composition de la population scolaire est intimement liée aux aspects du fonctionnement « micro-politique » de l'établissement scolaire (croyances des enseignants vis-à-vis des capacités de leurs élèves et responsabilité perçue pour les apprentissages des élèves). Ce fonctionnement ne se limite pas uniquement à l'interaction entre les acteurs individuels dans l'établissement, mais concerne aussi les croyances institutionnellement ancrées au sujet de ce que certains groupes d'élèves (ici, en fonction de leur origine ethnique) sont capables d'atteindre en termes scolaires. Le concept auquel les auteurs font référence au sujet de ce processus est celui d'*habitus organisationnel* (Horvat & Antonio, 1999). Cette dernière notion, adaptée par les auteurs, recouvre les attitudes, perceptions et appréciations basées sur l'origine ethnique ou la classe sociale, et qui sont transmises aux individus dans une culture organisationnelle commune :

« [...] Étant donné son rôle dans la construction du lien entre les attentes des enseignants et leur sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage des élèves, nous avons théorisé plus avant l'*habitus organisationnel* comme un aspect-clé du contexte micropolitique. Nous assimilons ce contexte à un flot continu de croyances, d'attentes et de pratiques qui parcourt l'établissement scolaire. L'*habitus organisationnel* est comme un courant qui guide les attentes et le sentiment de responsabilité de l'enseignant dans une certaine direction. La substance des interactions quotidiennes entre les enseignants, ces conversations [au sujet de] et évaluations des élèves, sont les vagues de sentiments qui s'accumulent et donnent sa direction au flot des croyances » (Diamond, Randolph & Spillane, 2004, p.76²).

Ainsi, dans les écoles de quartiers urbains à statut socioéconomique bas et à la population majoritairement afro-américaine, il apparaît que les enseignants ont tendance à insister sur les déficits des élèves plutôt que sur leurs ressources et à se sentir moins responsables de leurs apprentissages (ibid.). La recherche en question porte sur une comparaison entre plusieurs établissements scolaires dans le but d'étayer cette hypothèse. Nous n'allons pas nous attarder sur les résultats portant sur ces aspects, ni sur les détails méthodologiques de la recherche : au-delà du fait que le lien entre la composition ethnique et sociale de la population scolaire et les croyances et la responsabilité perçue des enseignants est mis en évidence de façon élégante au travers d'une analyse approfondie, nous souhaitons aborder ici un résultat concernant le troisième groupe de variables étudiées, à savoir le rôle du leadership dans la promotion de ces croyances et attitudes au niveau de l'établissement. Les résultats de la comparaison entre les établissements en fonction de leurs caractéristiques sont présentés dans le tableau 1 (les noms des établissements sont fictifs).

Le tableau 1 rend visible dans sa partie supérieure les caractéristiques socioéconomiques et ethniques des populations des différents établissements. Les écoles sont toutes situées dans des zones urbaines « difficiles » des environs de Chicago. L'échantillonnage des établissements s'est fait dans le but de « panacher » les caractéristiques

² Traductions de l'auteur.

socioéconomiques et ethniques des écoles. La partie inférieure du tableau représente de façon succincte les résultats de la recherche en ce qui concerne les deux premiers groupes de variables observées (croyances des enseignants quant aux capacités des élèves ; responsabilité perçue pour l'apprentissage des élèves).

Tableau 1 : Résumé des caractéristiques des établissements et des résultats de la recherche

Variables	École de Lewis	École de Harris	École de Davis	École d'Erickson	École d'Adams
% faibles revenus	65	85	60	90	98
% asiatiques	0	60	0	0	0
% afro-américains	5	5	100	100	100
% hispaniques	25	25	0	0	0
% caucasiens	70	10	0	0	0
Croyances des enseignants	Ressources ^a	Ressources	Ressources	Déficits ^b	Déficits
Responsabilité ^c	+	+	+	-	+

Légende :

^aRessources : Les croyances des enseignants par rapport aux compétences des élèves de l'école accentuent les **ressources** de ces derniers.

^bDéficits : Les croyances des enseignants par rapport aux compétences des élèves de l'école accentuent leurs **déficits**.

^cResponsabilité : Sentiment de responsabilité de l'enseignement par rapport à l'apprentissage des élèves (+ : l'enseignant se sent responsable, - : l'enseignant exprime une responsabilité diminuée par rapport à ces apprentissages).

Source : Diamond, Randolph et Spillane, 2004.

Deux constats peuvent être faits sur la base de ces résultats : d'une part, la composition de la population semble effectivement liée aux croyances des enseignants. Les enseignants dans les cercles scolaires socialement défavorisés *et* composés de populations afro-américaines semblent avoir des attentes réduites par rapport aux capacités de leurs élèves, leur discours à ce sujet est plutôt centré sur les déficits des élèves et sur les barrières à l'apprentissage que représentent par exemples leurs expériences précoces dans un milieu qui ne prépare pas aux apprentissages scolaires. Ces croyances semblent modérées dans le cas de l'école de Harris (population majoritairement asiatique) par les stéréotypes culturels au sujet des populations d'origine chinoise (travailleurs, valorisation de l'étude, sérieux, ...). Dans le cas de l'école de Davis (élèves afro-américains), c'est le statut socioéconomique qui semble modérer le rapport entre les caractéristiques de la population et les croyances des enseignants.

Le deuxième constat concerne le lien vraisemblable entre un discours mettant l'emphase sur les *ressources* des élèves plutôt que sur leurs *déficits* et le degré de responsabilité assumé par les enseignants. Lorsque l'accent est sur les déficits, il semble effectivement que la responsabilité assumée soit moindre. Ces résultats sont intéressants en eux-mêmes et très judicieusement documentés par les auteurs. Ces derniers toutefois mettent l'emphase sur une « anomalie », visible dans le cas de l'école d'Adams (voir les deux dernières cellules en bas à droite dans le tableau), et qui nous intéresse particulièrement également : même si les enseignants soulignent fortement les prédispositions déficitaires de leurs élèves, la perception qu'ils ont de leur propre responsabilité dans les apprentissages n'en semble pas amoindrie. Ici, la variable modératrice est à trouver dans

les pratiques organisationnelles. Il s'agit en particulier, en référence au « triptyque » de variables évoquées plus haut, du rôle du leadership dans la promotion de la collaboration (dans ce cas précis, en vue d'un changement de culture dans l'établissement). L'article de Diamond, Randolph et Spillane (2004) s'étend sur la manière dont il apparaît que la responsable de l'école d'Adams ainsi que son équipe dirigeante ont su insuffler dans leur établissement une culture d'organisation, un *habitus organisationnel*, favorable à la responsabilisation des enseignants, en dépit d'un accent mis sur les déficits dans leurs discours.

Les propos tenus par la principale lors des conversations ordinaires avec son personnel sont clairs. Son message est également relayé et porté fortement par l'ensemble de l'équipe dirigeante :

« Je ne permets pas à quiconque de me dire 'parce qu'il est ceci ou cela, ou l'Autre, il ne peut pas le faire' ...il aurait pu être en train de parler de moi, lorsque j'avais cet âge. Je sais qu'il peut y arriver si on y consacre suffisamment de temps, de ressources, ainsi qu'un enseignement approprié. [...] Ça serait l'idéal si tous nos enfants arrivaient vers vous prêts à apprendre tous les objets que vous souhaiteriez leur enseigner, mais, premièrement, ça n'est pas prêt d'arriver. ...*Tout ce qu'on peut faire, c'est d'ajuster nos programmes [curricula] aux étudiants que nous recevons...* Vous devez penser à comment vous allez devoir passer votre temps à atteindre *ces enfants-ci*. »

Ici, la reconnaissance des difficultés des enfants et des défis qu'ils présentent est transformée en un moteur d'engagement et de responsabilité pour l'équipe enseignante plutôt qu'en un facteur de fatalisme. Les enseignants sont influencés par les attentes élevées de la responsable, et cette dernière fournit le cadre de leur mission éducative, notamment dans les moments de découragement.

Au-delà du discours et de la conversation, ces attentes élevées pour tous (élèves et équipe enseignante), ainsi que les messages de communauté dans les tâches éducatives, sont également affichées matériellement : aux murs de l'école, aux plafonds sont rappelés les maximes qui réunissent les acteurs et définissent l'orientation de l'organisation toute entière, sous la forme d'affirmations positives de valeurs, d'*empowerment*, de responsabilité pour soi et autrui, de persévérance, de succès. Ces messages sont également véhiculés par une valorisation de l'image de la culture afro-américaine et de ses héros. À cela s'ajoute une éthique du travail fortement véhiculée dans le discours et concrétisée par une présence importante à l'école des enseignants et de l'équipe dirigeante : les parents reconnaissent cet engagement et cela contribue à augmenter le respect mutuel entre le milieu dans lequel grandissent les enfants et l'institution scolaire.

Des structures organisationnelles ont également été créées par l'équipe dirigeante et par les enseignants (*Breakfast Club, Teacher Talk*) sous la forme de sessions où sont partagées les questions et où sont par exemple discutés les liens entre les problèmes rencontrés au quotidien et le domaine des sciences de l'éducation. Ces rencontres insufflent un fort degré de professionnalisme dans le travail : en réfléchissant concrètement ensemble sur des thèmes spécifiques à leur champ disciplinaire, les enseignants échappent au dilemme évoqué par Berliner (1989) d'être « perdus dans l'action » (*lost in action*, en référence aux recherches processus-produit personnifiées par Nicholas L. Gage) ou « perdus dans leurs

pensées » (*lost in thought*, en référence aux recherches sur la cognition des enseignants, personnifiées par Lee Schulman)³.

La même école se distingue également dans les questions de l'enseignement des sciences (cf. Spillane, Diamond, Walker, Halverson & Jita, 2001), au point de devenir un centre de compétence régional dans ce domaine, en collaboration avec des programmes universitaires, et de recevoir des moyens supplémentaires en lien avec les compétences spécifiques développées. Le développement de ce versant de l'école illustre le passage d'un développement du *capital social* de l'école (relations entre des individus caractérisées par des normes communes de confiance, de collaboration et d'engagement mutuel) qui précède et fait émerger le développement du *capital humain* (ressources humaines : compétences, connaissances, expertise individuelle), lequel, à son tour, amène une augmentation du *capital matériel* (ressources financières ou en temps et personnel). Ces trois formes de ressources sont les piliers sur lesquels le leadership distribué⁴ s'appuie (ibid.). Il s'agit, dans la poursuite d'une entreprise commune de collaboration, de comprendre comment il est possible – par exemple dans des contextes a priori adverses (tant socialement que matériellement, comme c'est le cas dans l'école d'Adams) – d'identifier et d'activer ces ressources. L'une des forces de l'exemple d'Adams est l'identification par la responsable du *capital social* de l'établissement comme la ressource prioritaire à activer, et le fait que cette activation produise des bénéfices secondaires sur d'autres niveaux de ressources.

Évidemment, cet exemple est à retenir pour sa valeur métaphorique. En Suisse, les écoles sont nettement moins ségréguées et ségrégatives qu'aux États-Unis au niveau ethnique, et les enjeux sont différents. C'est pourquoi nous n'avons pas centré notre propos sur les mécanismes de ségrégation ethnique mais sur la notion de leadership dans la promotion d'une culture d'organisation collaborative. Ce que nous voulons montrer, c'est que la question de la collaboration n'est pas qu'une question didactique, une question d'interactions entre les acteurs d'un système, d'organisation du système ou des établissements ou un problème « technique » que l'on pourrait tendre à améliorer, par exemple, par de la formation continue. La culture et les croyances collectives développées au sein des établissements scolaires, les ressources matérielles et humaines (les concepts de capital financier et humain sont issus de l'économie) sont des facteurs importants de mise en place de projets et de soutiens aux élèves en difficulté, par exemple. Ils peuvent être augmentés à travers la fourniture de locaux adéquats, de moyens d'enseignement, de la formation initiale et continue. Notre exemple vise à mettre en avant la valeur du capital social (concept sociologique) aux côtés de ces ressources : la collaboration est une fin mais également un moyen, un prérequis à la prise de responsabilité, au développement d'une organisation apprenante capable de s'adapter aux besoins de sa population particulière.

³ Berliner (1989) fait référence à un échange entre les deux hommes en marge d'un congrès (voir également Crahay, 2006).

⁴ C'est-à-dire un leadership conceptualisé non comme un statut de *position*, mais comme réparti dans une organisation entre des leaders formels et informels, ainsi qu'au travers des artefacts matériels et symboliques présents dans le contexte organisationnel. Le leadership ainsi conceptualisé n'est pas une caractéristique de certains individus, mais bien de l'organisation toute entière (cf. Spillane, Diamond et al., 2001 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2001).

Il n'est pas certain que notre propos ait servi à clarifier la notion de collaboration. Nous espérons avoir insisté, par contre, sur la nécessité qu'une conceptualisation utile de cette notion doive se distinguer de l'interaction entre les acteurs individuels d'un système. La collaboration doit se définir également au niveau organisationnel, et devenir définitoire, comme partie de son capital social, de l'organisation elle-même. Ceci ne signifie pas qu'elle puisse fonctionner comme prescription, parce qu'elle serait affichée, par exemple, dans la charte de l'établissement scolaire. Ce n'est qu'au sein d'une culture d'organisation commune, portée par le leadership distribué dans l'école, que la notion de collaboration pourra prendre une signification et produire un résultat concret.

3 Coopération entre enseignants pour répondre aux besoins éducatifs particulier des élèves: un exemple en Finlande

Le système scolaire de la Finlande est celui où le plus d'élèves sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers durant une période plus ou moins prolongée de la scolarité obligatoire (plus de 20% des élèves ; OCDE, 2007). L'approche inclusive n'est pas qu'une déclaration d'intention puisque moins de 3% de ces élèves déclarés en difficulté sont scolarisés dans des structures séparées d'enseignement spécialisé. Leurs besoins éducatifs particuliers sont donc considérés grâce aux ressources et aux équipes pédagogiques au sein des écoles ordinaires des niveaux primaires et secondaires inférieurs. L'exemple que nous décrivons ci-après concerne une école ordinaire de la scolarité obligatoire. Les élèves ne sont pas tous scolarisés à plein temps en classe ordinaire. Mais les modalités de coopération entre enseignants ordinaires et spécialisés sont au service de l'intégration scolaire et de l'inclusion en classe ordinaire des élèves déclarés comme ayant des besoins éducatifs, pédagogiques et didactiques particuliers.⁵

3.1 L'école

L'école se situe dans un quartier de ville plutôt favorisé. Elle accueille 420 élèves qui sont issus de milieux socioculturels variables, bien que les enfants de familles d'origine étrangère et de milieu socio-économique défavorisé soient peu nombreux.

L'établissement comprend 20 classes dont 9 couvrent tous les degrés de la scolarité primaire (de la 1^{re} à la 6^e primaire), 9 autres les trois degrés du secondaire inférieur (de la 7^e à la 9^e) et deux classes d'enseignement spécialisé réunissant les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en raison d'un handicap mental. Ci-après, nous désignons ces deux classes en tant que *classes spécialisées intégrées* étant donné qu'il s'agit d'une forme de scolarisation des élèves dans une classe intégrée au sein d'une école ordinaire et non pas dans une école spécialisée séparée. Dans l'école, d'autres élèves sont identifiés

⁵ Cette expérience d'enseignement coopératif est recueillie à l'aide d'entretiens avec les enseignantes d'une école au nord de la Finlande conduits par Natalina Meuli, étudiante en formation d'enseignante primaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Université de Genève), poursuivant actuellement ses études en Finlande (University of Lapland-Lapin Yliopisto). La rédaction est prise en charge par elle-même et Greta Pelgrims, membre de la Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico.

comme ayant des besoins éducatifs particuliers pour différentes raisons environnementales et handicapantes ; ils sont tous individuellement intégrés dans les classes ordinaires tout en pouvant bénéficier d'un soutien pédagogique fourni en classe ordinaire ou dans l'une des deux *classes-ressource* tenues par deux enseignants spécialisés.

L'équipe professionnelle, dirigée par un directeur d'école, est actuellement (année scolaire 2009-2010) composée de 35 enseignants ordinaires (généralistes et spécialistes des disciplines scolaires), 5 enseignants spécialisés, 11 assistants d'enseignement⁶, 1 travailleur social, 1 infirmière, 1 concierge et une équipe de nettoyage. Les assistants d'enseignement collaborent essentiellement avec les enseignants spécialisés.

3.2 Les modalités de coopération

Au sein de l'école, les modalités de coopération entre les enseignants, ou d'enseignement coopératif (voir chapitre 1), sont multiples ; nous en rapportons les deux qui impliquent à la fois les enseignants ordinaires et spécialisés. La première modalité est au service de périodes d'intégration collective en classe ordinaire des élèves dont les besoins particuliers sont liés à un handicap mental. La seconde sert le maintien et l'inclusion individuelle en classe ordinaire d'élèves avec des besoins pédagogiques et didactiques particuliers.

La coopération au profit d'intégrations collectives en classe ordinaire

Les élèves dont les besoins éducatifs particuliers sont liés au retard mental sont scolarisés dans les deux classes spécialisées intégrées. Il s'agit de classes à effectif réduit (environ 8 élèves) qui sont chacune tenue par une enseignante spécialisée collaborant avec deux assistantes d'enseignement. Une des classes réunit les élèves en âge de la scolarité primaire, alors que l'autre réunit ceux en âge de la scolarité secondaire jusqu'à 16 ans. Ces derniers, en raison des différences de niveaux creusées avec l'âge et du fonctionnement disciplinaire de l'enseignement secondaire, suivent l'intégralité de l'enseignement et des activités scolaires en classe spécialisée intégrée ; leurs possibilités d'interactions avec les élèves sans handicap sont limitées aux récréations et aux manifestations ponctuelles regroupant l'ensemble des élèves de l'école. Les élèves de niveau primaire sont par contre individuellement et à temps partiel (2 à 6 périodes par semaine) intégrés dans une classe ordinaire ; les leçons que chaque élève y suit sont de disciplines variables (anglais, éducation artistique, religieuse...).

Outre ces intégrations individuelles partielles, les élèves mentalement handicapés bénéficient de périodes d'intégration collective dans une classe ordinaire. Ces moments d'intégration collective (deux à trois périodes par semaine) réunissent donc tous les élèves de la classe ordinaire et de la classe spécialisée, l'enseignante ordinaire, sa collègue spécialisée et les deux assistantes. La coopération s'apparente pour ces périodes d'intégration au co-enseignement : les activités didactiques, variables selon les projets en cours, sont en effet planifiées et préparées conjointement par les deux enseignantes ;

⁶ La fonction d'assistant d'enseignement requière une formation certifiée d'une année (40 semaines d'étude incluant 12 semaines de pratique) dont les objectifs sont : 1) Connaître les contextes professionnels 2) Apprendre à étayer le développement humain 3) Apprendre à étayer les compétences fonctionnelles 4) Apprendre à guider les apprentissages. Elle est régulée par le National Board of Education à Helsinki (voir Takala, 2007).

elles en gèrent aussi le déroulement avec les élèves et se concertent ensuite pour définir la suite et, au besoin, les éventuelles régulations à prévoir. Pendant le déroulement de l'activité en classe, les rôles des deux enseignantes sont variables : elles conduisent conjointement la leçon, l'une anime pendant que l'autre observe ou étaye la compréhension de certains élèves, elles fournissent des régulations différenciées auprès des élèves travaillant en sous-groupe ou individuellement, ou encore, l'une et/ou l'autre étaye plus directement les élèves intégrés dans l'accomplissement de leurs tâches.

Les modalités sociales organisant l'accomplissement des tâches sont variables : leçon ou activité collective, travail individuel ou situations d'interactions entre élèves de type tutorat, collaboration en dyade, travail en équipe (pour les différentes formes d'organisation sociale des conditions d'apprentissage, voir Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, Rapporto N° 5, 2008, pp. 26-27).

À l'instar de la culture de collaboration qui règne au niveau de l'école, les enseignantes ordinaires et spécialisées collaborent en équipe restreinte tout en transmettant à leurs élèves les valeurs et les bénéfices de leur approche : en sollicitant la collaboration entre élèves différents, l'intention est qu'ils apprennent à reconnaître et à respecter les qualités et les compétences de chacun, à partager les rôles, les tâches et les responsabilités, à construire les compétences sociales requises par le travail en groupe et l'intégration sociale de tous les élèves. Pour les élèves mentalement handicapés, ces espaces d'intégration sont des conditions favorables à l'apprentissage des attitudes, des outils d'expression affective, cognitive, langagière et des comportements qui prédominent dans la culture scolaire et sociale.

La coopération au profit de l'inclusion en classe ordinaire

Outre les élèves scolarisés en classe spécialisée intégrée, entre 20 et 25 élèves de l'école sont désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers en raison de problèmes d'ordre émotionnel, social, comportemental, de difficultés d'apprentissage en général ou spécifiques, d'un handicap moteur, de différents types de syndrome. Jusqu'au terme du 2^e degré de l'école primaire, ces élèves ne sont pas signalés pour des mesures d'enseignement spécialisé, à moins d'une situation handicapante plus sévère tel que le retard mental. Ils relèvent administrativement de la classe ordinaire dans laquelle ils sont scolarisés à plein temps. L'enseignant peut faire appel à des assistants d'enseignement pour soutenir cette inclusion.

Dès le 3^e degré de l'école primaire, les élèves continuent leur inclusion individuelle en classe ordinaire tout en commençant à bénéficier d'un soutien pédagogique fourni par des enseignants spécialisés et des assistants d'enseignement. Ce soutien est dispensé en classe-ressource ou en classe ordinaire. La première classe de ressource accueille ainsi ponctuellement jusqu'à dix élèves provenant des classes de la 3^e jusqu'à la 6^e primaire ; la seconde classe de ressource est, quant à elle, réservée aux élèves des trois degrés de l'école secondaire inférieure. Les élèves fréquentent ces groupes de ressource selon leurs besoins et donc pour un taux horaire très variable (entre 25% et 75% du temps scolaire hebdomadaire). Ce sont essentiellement les deux enseignants spécialisés qui prennent en charge l'appui en classe-ressource. Ils collaborent à cet effet avec les enseignants des différentes classes ordinaires en vue de désigner les savoirs et savoir-faire à travailler, de s'accorder sur les tâches à accomplir et les conditions de leur accomplissement,

d'échanger les appréciations qu'elles font de l'activité des élèves, de décider des mesures et des régulations à mettre en œuvre.

Lorsque le soutien pédagogique est fourni en classe ordinaire, il est essentiellement pris en charge par les assistants d'enseignement. Ceux-ci collaborent alors avec les enseignants ordinaires selon les différentes possibilités de co-enseignement ou selon un mode de soutien plus classique et individualisé auprès de l'élève présentant des besoins particuliers.

L'enseignement coopératif entre les enseignants spécialisés des classes de ressource et les enseignants ordinaires permet aussi de mettre en place des conditions didactiques différenciées favorables pour tous les élèves en phase d'apprentissage de la lecture. Chaque semaine en effet, tous les élèves des deux classes de 2^e primaire de l'école sont répartis dans trois groupes de lecture en fonction de leur niveau et de leurs besoins didactiques particuliers. Les deux enseignantes ordinaires bénéficient ainsi de la présence d'une troisième collègue pour tenir compte des besoins des élèves en groupe plus restreint : faire exercer les compétences lectorales, automatiser les compétences de décodage, augmenter la fluidité de la lecture, acquérir les stratégies d'accès à la compréhension...

Les deux enseignants spécialisés en charge du soutien pédagogique considèrent que les tâches de coordination et de coopération sont prédominantes dans leur fonction : c'est en coordonnant avec les enseignants de classes ordinaires les différentes tâches d'enseignement (en l'absence et en présence des élèves) qu'ils peuvent organiser le meilleur enseignement possible pour les élèves qui leur sont adressés. Cette collaboration requière des séances de travail et surtout de nombreux contacts rapides de façon plus informelle.

3.3 Coopérer en vue d'une approche radicalement inclusive pour tous les élèves

Lorsqu'ils sont interrogés, les enseignants spécialisés sont mitigés sur les mesures de soutien en classe de ressource. L'avantage réside, selon eux, dans l'hétérogénéité des groupes d'élèves qui y sont ponctuellement réunis ; lorsque les savoirs à travailler le permettent, il est possible de profiter de cette hétérogénéité pour mettre en œuvre des situations de tutorat, d'apprentissage coopératif... qui contribuent à l'apprentissage de compétences sociales et de savoirs disciplinaires des élèves. Les parents semblent, selon les enseignantes de l'école, également apprécier ce système dans la mesure où leurs enfants y bénéficient d'une aide adaptée à leurs besoins et favorable à leur intégration en classe ordinaire.

Mais l'hétérogénéité des groupes d'élèves que les enseignants accueillent ponctuellement en classe de ressource apparaît aussi, selon eux, un obstacle à leur enseignement. Les élèves suivant les programmes de différents degrés scolaires, ils ont de multiples savoirs à travailler sans pouvoir maîtriser l'intégralité des programmes, des séquences didactiques et des attentes en vigueur dans chacune des classes ordinaires dont proviennent les élèves. En outre, les besoins pédagogiques et didactiques des élèves sont très variables ; il est donc difficile de les respecter simultanément, le besoin étant l'enseignement d'une stratégie cognitive pour les uns, la remédiation d'une procédure de calcul pour d'autres, ou encore la consolidation d'une notion, la préparation au transfert,

la révision en vue d'une évaluation... À l'instar des travaux de recherche rapportés dans le Rapport N°5 (Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, 2008), les enseignants spécialisés constatent aussi que le soutien pédagogique dispensé en classe de ressource à l'écart de la classe ordinaire ne produit pas toujours les effets et les progrès escomptés. Réunir des élèves avec des difficultés et des besoins très différents génère en tant que tel des difficultés d'enseignement ; en outre, les conditions d'accomplissement des tâches –plus d'individualisation, plus d'aides- ne sont pas les mêmes qu'en classe ordinaire ce qui peut rendre difficile le transfert des savoirs acquis.

Ces arguments, fondés sur les expériences professionnelles des enseignants, ont amené l'équipe pédagogique à penser d'autres formes de collaboration et à restructurer les mesures d'enseignement spécialisé dans une perspective encore plus inclusive. Le projet consiste à maintenir et à réintégrer l'ensemble des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dont l'effectif sera quelque peu réduit. Les classes de ressource n'existeront plus en tant que structure scolaire mais les *salles* demeurent à disposition pour l'organisation d'activités différenciées à partir des classes ordinaires. Les enseignants spécialisés interviendront essentiellement en classe ordinaire ; l'enseignement coopératif entre collègues ordinaires et spécialisés, ainsi que les formes de co-enseignement seront intensifiés. Cette restructuration devrait aussi accroître les pratiques d'enseignement de la lecture qui existent déjà pour les élèves de 2^e primaire : augmenter les possibilités de décroisement entre plusieurs classes et répartir les élèves en groupes ponctuels et flexibles pour mieux répondre à leurs besoins didactiques particuliers. En Finlande, certaines écoles fonctionnent déjà selon une culture radicalement inclusive : enseignants ordinaires et spécialisés sont partenaires et coopèrent dans le but de mettre en place les conditions pédagogiques et didactiques favorables à l'inclusion de chaque élève au sein du collectif.

4. Integrazione, differenziazione e teamteaching: le “scuole con futuro a Lucerna”

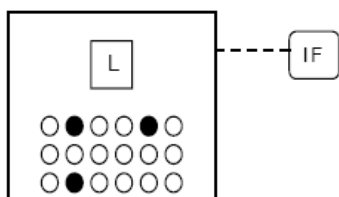
Nel 2005 nel Canton Lucerna è stato dato un nuovo impulso di riforma con un progetto denominato “Schulen mit Zukunft” (scuole con futuro). Uno degli scopi di questo progetto era il seguente: “La scuola promuove la gestione dell'eterogeneità attraverso forme di insegnamento adeguate.”

Gli aspetti centrali del progetto „insegnare e imparare“ sono:

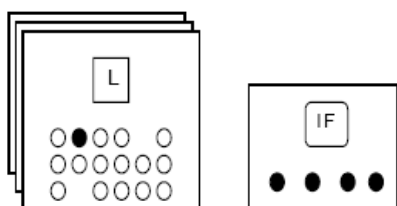
- grazie alla riflessione sulla propria persona e sulle proprie pratiche gli insegnanti si rendono conto di come il proprio profilo professionale si sia modificato e di quanto molteplici siano i suoi ruoli;
- gli insegnanti accettano l'eterogeneità come un dato di fatto e la considerano un'opportunità per il futuro sviluppo della propria scuola;
- gli insegnanti applicano forme di insegnamento, apprendimento e valutazione che rispondono alle diverse esigenze dei singoli allievi;
- gli insegnanti lavorano con una diagnostica di apprendimento orientata al sostegno, che osserva attentamente le premesse e i processi di apprendimento e che permette lo sviluppo di modalità di sostegno adeguate;

- gli insegnanti collaudano nuove forme di cooperazione tra colleghi e colleghe (teamteaching) e collaborano in reti d'informazione;
- gli insegnanti sono consapevoli del fatto che contraddizioni e ostacoli non superabili possono sempre venire a crearsi e vanno tollerati.

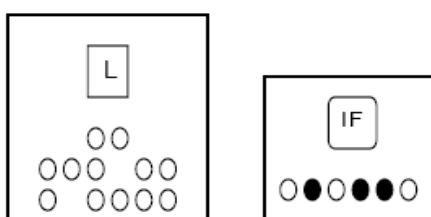
L'insegnamento cooperativo è diventato molto importante. Il teamteaching diventa sempre più una realtà nelle aule. Una visione cantonale per l'integrazione scolastica sarebbe quella di avere ca. 30% di tempo settimanale di sostegno pedagogico per classe. Le forme d'insegnamento collaborative proposte dal cantone sono queste (Dienststelle Volksschulbildung & Riedweg, 2008; L = docente titolare; IF = DSP):



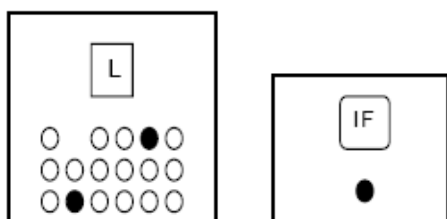
Il docente titolare insegna da solo nella classe, il DSP prepara con lui le lezioni, il materiale ecc. Il suo ruolo in questo modello è “il consulente”.



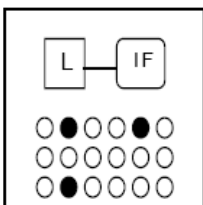
Il DSP sta in un'aula separata (sono spesso delle aule piccole per gruppi che si trovano tra due o tre aule di classe) con un gruppo di allievi di varie classi, tutti con bisogni pedagogici speciali (difficoltà d'apprendimento, problemi di comportamento ecc.), per una, due lezioni o solo per un momento.



Il DSP sta in un'aula con un gruppo misto di allievi di una classe.



Il DSP fa una lezione solo con un allievo nella sua aula, il ruolo diventa quello del “terapeuta”.



La forma la più importante è il co- o teamteaching. I docenti insegnano insieme nella classe. Tutti e due assumono la responsabilità per il processo d'apprendimento, per l'accompagnamento di tutti gli allievi, per il clima nella classe ecc.

Il cantone di Lucerna non definisce quali forme pedagogiche devono essere messe in pratica. A Zurigo invece è diverso: la legge definisce che il DSP deve insegnare un terzo delle sue ore in classe assieme ai colleghi.

La messa in pratica del "teamteaching" offre delle nuove possibilità di organizzazione dell'insegnamento da parte degli insegnanti. Vengono di seguito illustrati alcuni esempi.

4.1 Scuola elementare inferiore di Meggen

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia, della prima e seconda elementare si sono organizzati insieme con il "direttore del primo ciclo". Le scuole dell'infanzia si trovano fuori dall'edificio scolastico, all'interno di altri stabili situati nel quartiere. Per le maestre è piuttosto difficile collaborare perché non si vedono neanche durante la giornata. Comunque organizzano regolarmente incontri per coordinare i temi, le informazioni per i genitori, le gite o i progetti. Inoltre hanno deciso di sviluppare un consenso pedagogico insieme. Cominciano pian piano a preparare insieme e a condividere i materiali già preparati ecc. Questo processo è iniziato quando il team del primo ciclo della scuola elementare di Meggen si è dovuto formare come unità pedagogica. Per le maestre della scuola dell'infanzia si è radicalmente modificata la situazione da un anno all'altro. Si potrebbe dire che i "satelliti" sono dovuti rientrare alla base.

I docenti invece hanno approfittato dell'architettura della scuola nuova: al pianterreno le sale per riunioni, preparazione, caffè ecc; al primo piano, nelle tre aule di classe collegate con delle aule piccole per lavori di gruppo, di sostegno pedagogico ecc. si trovano tre classi del primo anno; al secondo piano le altre tre classi del secondo anno. Così i docenti si sono organizzati in due gruppi: programmano insieme le lezioni, ogni tanto (e sempre più spesso!) aprono le porte tra le aule per mischiare le classi, per avere più spazio per lavorare, imparare, giocare, fare esperimenti, progetti ecc. I gruppi di sette o otto maestri fanno *teamteaching* quando è possibile. Hanno sviluppato nuove forme di griglia oraria, poiché la griglia "tradizionale", nella quale gli alunni devono cambiare sempre materia quasi ogni ora, impedisce loro di lavorare secondo la propria visione. Definiscono certe ore durante le quali tutti i titolari stanno con tutti i propri allievi (quindi nessuno degli allievi deve assentarsi per altra attività come ad esempio logopedia, terapia psicomotoria, o anche sostegno pedagogico). In tali momenti sono presenti anche i docenti "speciali". In tal modo è possibile svolgere svariati tipi di attività come per esempio progetti, attività creative, e non necessariamente "lezioni tradizionali". Ciò può essere svolto anche al di fuori del gruppo-classe, costituendo gruppi ad hoc in collaborazione con altre classi. Si tratta di modalità didattiche che promuovono forme di differenziazione pedagogica!

4.2 Scuola elementare di Gettnau

I dieci docenti della scuola elementare di Gettnau sono molto attivi e innovativi. La scuola ha già vinto diversi premi, per esempio per il suo giardino e i progetti scolastici per o nella natura. Da qualche anno hanno cominciato con l'integrazione scolastica. Finora hanno mandato (o dovuto mandare) gli allievi con difficoltà d'apprendimento e di comportamento a Willisau, il paese vicino e più grande (la scuola media sta anche a Willisau). L'introduzione del sostegno pedagogico è stato un successo: la docente a tempo pieno ha portato un nuovo spirito e tanto *know-how* nella scuola, ha subito cominciato a collaborare con tutti. La voglia di collaborare insegnando e non solo a livello "amministrativo" (per organizzare le settimane di progetto scolastico, fissare i dati delle gite, decidere per una nuova macchina di caffè, discutere le regole nelle pause ecc.) è cresciuta per tutti.

Dopo il primo anno però è stato sempre più difficile coordinare le lezioni del sostegno con l'inglese, le "ore delfino"⁷, il tedesco, le ore in giardino, lo sport, la musica ecc. Inoltre non tutti degli insegnanti lavorano a tempo pieno. E la collaborazione *nelle* classi non era veramente stata realizzata. Come fare allora?

Nell'anno scolastico 2009/10 i docenti si sono concessi il tempo di riflettere e trovare soluzioni. Una soluzione che quasi certamente sarà messa in pratica: formare classi con allievi di almeno due o tre età diverse (*altersgemischtes Lernen*). Un'idea è di fare delle classi più grandi – e di avere un totale di monte ore più alto per il *co-teaching*. Al momento stanno facendo formazioni e corsi sul *teamteaching*...

4.3 Scuola Media di Entlebuch

Dall'anno scolastico 2008/2009 la Scuola Media di Entlebuch ha eliminato le classi speciali per allievi "difficili". Gli insegnanti delle classi speciali ora sostengono i docenti e le classi del livello scolastico con esigenze di base.

Il cantone di Lucerna non ha una scuola media "integrata". Ci sono classi di quattro livelli d'esigenza: dal livello A (pre-ginnasiale) al livello D (corso pratico). Le scuole potevano scegliere il modello di cooperazione tra i livelli. Solo quattro scuole sono quasi "integrative", con una classe (tronco comune) e cinque materie a livello. Il resto delle scuole medie ha scelto il modello "cooperativo" – classi a due livelli (A/B e C/D con sostegno pedagogico) – o, piuttosto nelle città, il modello "separato" – classi per ogni livello senza sostegno pedagogico.

I DSP a Entlebuch non hanno più un'aula nella quale possono lavorare con i "loro" allievi. Ci sono delle aule piccole per lavoro in gruppo, ma non sono pensate per il sostegno pedagogico. Sin dalla prima ora della trasformazione del sistema, i DSP hanno lavorato in classe.

All'inizio per certi titolari è stato molto difficile aprire le proprie aule e lasciare entrare un altro docente, anche se prima di cominciare ci sono stati due giorni di preparazioni per i "tandem". Anche per i DSP non è stato facile identificarsi con il nuovo ruolo, anche se ora sembra funzionare. I docenti dei livelli ad esigenze estese sembrano essere molto

⁷ Le ore delfino sono delle lezioni dedicate agli allievi particolarmente dotati.

interessati a collaborare anche loro con i DSP... In effetti, sulla base di tale esperienza, è stata avviata una riflessione per cambiare il modello da “collaborativo” a “integrativo”.

5. Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté : une expérience à Genève

L'expérience de co-enseignement rapportée ici est conduite par deux enseignantes spécialisées⁸, depuis la rentrée scolaire 2007, dans une école primaire du canton de Genève. Ces deux enseignantes, officiellement titulaires de deux classes spécialisées, accueillent des élèves déclarés en difficulté d'apprentissage et de comportement. Pourquoi donc s'attarder à un phénomène aussi commun ? La réponse est dans l'originalité de leur fonctionnement, encore insolite dans ce canton : la réunion de deux classes en un seul groupe géré par deux adultes. Ce mode de faire vise à améliorer l'enseignement des savoirs par la mise en place de conditions d'apprentissage plus favorables aux progrès de chaque élève : soutien pédagogique adapté et approfondi mené ensemble par ces deux adultes et doublé d'une volonté politique officielle d'encouragement à l'intégration de ces mêmes élèves en classe ordinaire, et ce dès que leurs compétences cognitives, sociales et affectives acquises peuvent le permettre.

Après avoir situé l'expérience dans son cadre contextuel, nous allons nous efforcer de décrire avec le plus d'exactitude possible les différentes modalités de co-enseignement mises en oeuvre, leurs apports, ainsi que quelques compétences professionnelles requises,

5.1 Le contexte scolaire de l'expérience

L'expérience de co-enseignement a lieu dans un établissement scolaire qui regroupe 2 écoles primaires, géographiquement très proches, et situées dans une commune urbaine du canton de Genève. Environ 70% des élèves de l'établissement sont issus de familles de milieu socioprofessionnel défavorisé (69% en 2009-2010) et plus de 65% des élèves sont de nationalité étrangère (68% en 2009-2010) en lien, notamment, avec des conditions d'immigration de première génération pour des raisons politiques ou économiques. Différents facteurs de détresse socioculturelle et familiale - situations clandestines, parents sans activité professionnelle, déracinement et marginalisation socioculturels, ruptures, isolement, voire violence au sein de familles - ont contribué et/ou risquent de contribuer à affecter la scolarisation d'une partie importante des élèves de ces deux écoles. Afin, non seulement d'améliorer l'intégration scolaire et culturelle des élèves, mais aussi d'établir de meilleures relations avec les familles, l'établissement a été le premier à être intégré au *Réseau d'éducation prioritaire* (REP), instauré par les politiques scolaires du canton en 2006.

⁸ Catherine Deville (catherine.deville@edu.ge.ch) et Anne-Lillia Fernandez (anne-lillia.fernandez@edu.ge.ch) sont enseignantes spécialisées et exercent actuellement en co-enseignement avec deux classes spécialisées de l'enseignement primaire du canton de Genève. Elles ont relaté des faits de leur expérience lors d'entretiens guidés à cet effet par Greta Pelgrims qui a pris en charge la rédaction de cette contribution soumise à leur approbation.

L'établissement accueille environ 300 élèves (294 élèves en 2009-2010) répartis dans 16 classes ordinaires (2 classes par degré de la 1^{re} enfantine à la 6^e primaire) et dans les deux classes spécialisées précitées. Une partie des classes enfantines sont dans une des écoles, les autres classes, enfantines, primaires et spécialisées sont dans l'autre.

L'équipe pédagogique exerçant au sein de l'établissement est formée d'une directrice travaillant à 100% avec l'aide d'une secrétaire, d'un éducateur social exerçant aussi à 100%, de 16 postes à plein temps d'enseignants ordinaires, de deux enseignantes d'appui à mi-temps, et de 2 enseignantes spécialisées à plein temps. L'équipe compte aussi avec l'enseignement dispensé par 4 enseignants spécialistes en éducation physique et en arts visuels (postes à quasi plein temps), en musique et en rythmique (postes à temps partiel). Les enseignants ordinaires dépendent hiérarchiquement de la directrice de l'établissement, alors que les deux enseignantes spécialisées dépendent d'une inspectrice de l'enseignement spécialisé externe à l'établissement. Un infirmier intervient dans l'établissement à raison d'un jour par semaine.

L'établissement propose un accueil parascolaire de 7h à 8h et de 16h à 18h, ainsi que le restaurant scolaire entre 11h30 et 13h30. Dans le canton de Genève, l'ensemble de ces activités parascolaires sont organisées et gérées par chaque commune qui engage du personnel à cet effet.

5.2 Les acteurs et les lieux du co-enseignement

Les élèves concernés

Le regroupement des deux classes spécialisées⁹ pourrait officiellement accueillir jusqu'à 16 élèves de 6 à 13 ans, répondant ainsi aux quotas officiels des classes spécialisées (maximum 8 par enseignant). Il s'agit d'élèves qui, en raison d'importants retards (environ deux ans) dans l'acquisition des compétences scolaires en français (lecture et écriture) et en mathématiques, ont été réorientés de l'enseignement ordinaire vers une classe spécialisée. Outre les difficultés d'apprentissage, les élèves présentent aussi des besoins éducatifs particuliers liés à la perte de confiance en l'adulte, à leur sentiment d'incompétence, à d'éventuels troubles socio-émotionnels, ainsi qu'aux difficultés de comportement développées de façon concomitante ou consécutive aux échecs scolaires.

Le regroupement des 2 classes spécialisées accueille cette année (2009-2010) 13 élèves dont l'âge varie entre 9 et 14 ans. Le groupe est très hétérogène sur le plan des savoirs et savoir-faire scolaires maîtrisés. En effet, les niveaux varient entre le programme de l'école enfantine et celui de la 6^e primaire. Des différences intra-individuelles complexifient encore plus la gestion de cette hétérogénéité, le niveau des programmes suivis par un même élève étant souvent très inégal selon la discipline.

Sur le plan des parcours scolaires, tous les élèves ont débuté leur scolarité en classe ordinaire. Le passage en classe spécialisée est intervenu à des niveaux variables de leurs

⁹ Dans l'enseignement public du canton de Genève, l'enseignement spécialisé comprend les mesures d'appui à l'intégration individuelle d'élèves handicapés à l'école ordinaire, les écoles d'enseignement spécialisé (localement dit « centre de jour » ou « centre médicopédagogique », accueillant des élèves dont les besoins éducatifs et thérapeutiques sont liés à différents handicaps), ainsi que des classes spécialisées. Les classes spécialisées sont des classes à effectif réduit, tenues par des enseignants spécialisés et situées dans une vingtaine d'écoles primaires du canton (2 à 4 classes par école). L'orientation d'un élève vers une classe spécialisée est décidée par des partenaires de l'enseignement ordinaire et spécialisé avec le concours de spécialistes médicopsychologiques.

parcours (entre la 2^e enfantine et la 5^e primaire), souvent après avoir redoublé une année. Certains ont d'abord été réorientés dans une école d'enseignement spécialisé avant de venir en classe spécialisée.

La plus grande partie des grands élèves du groupe (actuellement 6 sur 7) sont individuellement intégrés dans une classe ordinaire de l'école à temps partiel. Quatre parmi eux le sont largement à plus de 50% et suivent entièrement l'enseignement dans une ou plusieurs disciplines scolaires. À signaler que dans cette description, nous ne considérons pas les intégrations en classe ordinaire pour les activités du type piscine ou chorale.

Les charges des deux enseignantes spécialisées

Outre la responsabilité pédagogique de ces deux classes spécialisées regroupées, les deux enseignantes ont pour mandat d'aller observer certains élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le fait d'avoir habitué les élèves des deux classes à vivre et à travailler ensemble, permet à l'une ou à l'autre de se libérer pour mener à bien ces observations. Chacune à tour de rôle va observer l'enfant signalé, ce qui permet de mieux confronter les points de vue, en tentant d'éviter les jugements à l'emporte-pièce. Cette partie, assez peu gourmande en temps, de leur mandat est reconnue très positivement par les autres enseignants. Il s'agit d'une forme de collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés qui contribue à la prévention de l'échec scolaire ainsi qu'à l'identification de besoins éducatifs particuliers (voir partie théorique). Mais nous allons surtout nous focaliser sur l'expertise professionnelle que les deux enseignantes spécialisées ont développée au fil des années de travail avec des élèves déclarés en difficulté, ainsi que sur le regroupement de leurs classes et la réorganisation de leurs fonctions d'enseignement en mode de *co-enseignement*.

Elles travaillent bien évidemment aussi en partenariat avec d'autres professionnels : dans les *réunions de synthèse* hebdomadaires, qui permettent de discuter du suivi de chaque élève, elles retrouvent le responsable thérapeutique de l'équipe, rattaché lui aussi à l'Office médico-pédagogique, l'éducateur social de l'établissement, et, selon les cas, les différents professionnels thérapeutiques (logopédiste, psychologue...) intervenant auprès de l'enfant concerné. Pour les élèves qui sont partiellement intégrés en classe ordinaire, les enseignantes spécialisées se réunissent deux fois par an avec l'enseignant ordinaire accueillant l'élève intégré, la directrice de l'établissement et leur inspectrice de l'enseignement spécialisé, et éventuellement d'autres partenaires concernés. Par ailleurs, les liens officiels, les multiples rendez-vous et seuils de porte avec les enseignants ordinaires, responsables d'une partie de l'enseignement de certains élèves du groupe spécialisé, ne se comptent plus.

Les fonctions des deux salles de classe à disposition

Le passage en co-enseignement permet d'avoir 2 salles de classe à disposition pour mener les différentes tâches pédagogiques et éducatives : la classe « noyau » et la classe « annexe ». La classe noyau est la salle de classe de référence, celle où tous les élèves se retrouvent. Les planifications des activités de la journée y sont annoncées et restituées. C'est aussi le lieu où toutes les traces des activités sociales et des apprentissages scolaires

sont maintenues *physiquement* sur les murs, dans les pupitres, dans les classeurs... et *symboliquement* par la désignation institutionnelle du lieu d'appartenance scolaire de chaque élève. La classe annexe est un espace de dégagement, de ressources, où les élèves se retrouvent seuls ou en groupe restreint. Ils peuvent y bénéficier d'un enseignement en petit groupe, conditions favorables au travail différencié ou individuel. Ils y trouvent aussi parfois les conditions nécessaires à la régulation de leurs affects, de leurs comportements, ce qui les aide à mieux se relancer dans les tâches d'apprentissage.

5.3 *Les modalités de co-enseignement et leurs apports*

Les objectifs

Les objectifs visés par les deux enseignantes relèvent avant tout de la responsabilité d'enseignant en classe spécialisée : ils concernent l'enseignement des compétences de l'école primaire. Ce sont les moyens didactiques et les dispositifs d'apprentissage, liés aux besoins pédagogiques et didactiques de chaque élève, qui se veulent mieux adaptés. Dans le contexte de politique d'intégration scolaire affichée de l'établissement, les enseignantes visent le plus possible l'intégration partielle, voire complète des élèves en classe ordinaire. Dans ces perspectives, il s'agit pour les élèves récemment arrivés en classe spécialisée, de travailler le rôle d'élève, la confiance en l'adulte, ainsi que la valeur, l'utilité, l'intérêt des apprentissages et des savoirs scolaires. Pour les élèves qui sont déjà partiellement réintégrés dans une classe ordinaire de l'école, la classe est un lieu d'étude où ils viennent travailler, exercer, consolider certains savoirs et savoir-faire (p. ex., stratégies cognitives, compétences métacognitives). Mais c'est aussi un espace où les conditions leur permettent de se ressourcer, de décompresser après avoir travaillé sous la pression soutenue de l'enseignement ordinaire : par exemple, désactiver d'éventuelles préoccupations de « ne pas être à la hauteur » des exigences ordinaires, ou exprimer des besoins éducatifs particuliers, sans être soumis aux regards et aux jugements de la classe ordinaire.

Le contrat de travail co-établi pour fixer les attentes institutionnelles

Les enseignantes établissent conjointement un « contrat de travail » individualisé pour chaque élève. Ce contrat précise les objectifs que l'élève doit travailler et les tâches qu'il va accomplir. Il est daté au début et au terme de sa réalisation, le temps nécessaire à son exécution fournissant des indications sur l'engagement et le bien-être de l'enfant dans son rôle d'élève (cf. objectifs), de son degré de mobilisation et de son rythme de travail. Une fois achevé, le contrat est signé par l'élève et ses parents, afin d'institutionnaliser le travail accompli par l'enfant auprès des familles et des représentantes de l'école. Ces co-signatures soulignent le partenariat et visent à encourager la reconnaissance des différentes parties envers la progression de l'enfant.

Le co-enseignement joue ici un rôle important. Bien des élèves mis en échec par le système scolaire ont tendance à percevoir les attentes et les exigences scolaires dictées par un enseignant comme relevant d'un pouvoir personnel que cet « autre » exercerait à son encontre ; ils réagissent alors en tentant de négocier le contrat ou encore en s'y opposant, s'excluant ainsi du rôle social d'élève. Dans un contexte de co-enseignement,

les attentes et les exigences sont dictées et rappelées par deux adultes professionnelles, représentantes de l'institution scolaire et garantes des savoirs à apprendre. Les deux enseignantes sont cohérentes et solidaires sur la teneur de chaque contrat. Elles se relaient dans le suivi, les rappels et les régulations tout au long l'accomplissement du contrat. Agissant d'une « seule voix », elles contribuent à indiquer aux élèves que les attentes ne relèvent pas d'un abus de pouvoir personnel, mais bien d'une autorité scolaire leur conférant un caractère social, institutionnel et culturel.

La co-planification et la co-préparation de l'enseignement

Outre le travail par contrat, les enseignantes planifient conjointement les objectifs d'enseignement et les séquences didactiques à mettre en œuvre, ainsi que l'organisation de chaque journée. Lors de la première année de l'expérience, elles ont passé par une phase où elles préparaient aussi toutes les leçons et les tâches ensemble. Cette phase a certainement contribué à créer leur culture commune et à augmenter la cohérence de leurs attentes à l'égard des élèves dits en difficulté. Actuellement, elles se répartissent la préparation matérielle des leçons et des tâches, mais se soumettent mutuellement leurs propositions. Toujours dans le but de maintenir la cohérence, elles ont un seul journal de bord dans lequel sont consignées les diverses planifications individualisées, ainsi que le déroulement temporel des activités.

Le contexte de co-enseignement contraint les enseignantes à discuter des niveaux des élèves, de leurs besoins spécifiques, des objectifs à atteindre en se référant au programmes, mais surtout en lien avec les conditions et les moyens les plus favorables à rendre leur maîtrise accessible pour l'élève. Ces échanges de co-élaboration ou de résolution de points de vue contribuent à clarifier les objectifs et les moyens tout en les ajustant au mieux; cette recherche de clarification permanente des adultes permet de mieux expliciter à l'élève les attentes de l'école et les objectifs visés par les tâches proposées. Cette attention individualisée à leurs besoins devrait contribuer à augmenter la valeur qu'ils accordent aux apprentissages scolaires et à leur engagement.

Le co-enseignement en présence des élèves

La mise en œuvre des séquences didactiques comprenant plusieurs séances, les leçons et les tâches au quotidien sont assumées par l'une ou l'autre des enseignantes ou encore conjointement. La multiplicité de leurs rôles leur donne la possibilité de mieux évaluer la dynamique du groupe d'élèves, leurs éventuels besoins, les ajustements à faire et même de décider au dernier moment de qui gère une leçon ou un travail en sous-groupe. Le co-enseignement revêt différentes formes.

- *Co-enseigner pour mieux intégrer les élèves dans le collectif.* Une enseignante introduit une nouvelle notion, créant une ou des interrogations chez les élèves. La nouveauté est souvent perçue comme menaçante et suscite assez souvent des réactions d'opposition ou d'évitement, parfois difficilement surmontables quand on est seul enseignant dans sa classe. En co-enseignement, l'autre enseignante a tout loisir d'intervenir avec une certaine liberté : elle n'est pas en frontal, mais soit au milieu de la classe, soit de côté ou peut-être au fond. Sa posture, ses gestes, ses regards, ses sourires, ses acquiescements, ses interventions verbales, soutiennent et recentrent l'attention des

élèves. Elles diminuent leur impression d'être pris dans une situation menaçante, verbalisent l'assurance qu'ils sont capables de franchir ce nouvel obstacle et préviennent des envies d'actions incompatibles avec la leçon qui se déroule. C'est géographiquement que les enseignantes indiquent l'obligation de progresser vers des savoirs encore inconnus : l'une ouvre la voie frontalement et l'autre, par ses multiples interventions, assure l'intégration de chaque élève dans ce cheminement collectif.

- *Co-enseigner pour mieux observer.* L'enseignante qui ne mène pas la leçon a également la possibilité de prendre la posture de l'observatrice : elle mesure les engagements, les évitements, les connaissances mobilisées ou non, les démarches et les stratégies de résolution, les échanges à haute voix, les interactions entre élèves... Elle s'entretient aussi avec l'un ou l'autre à propos de la tâche, pour examiner comment l'élève en comprend le but, le contenu, les indices pertinents, les difficultés, les stratégies de résolution... Les postures d'enseignement et d'observation sont alternées assez librement ; elles fournissent un double regard sur l'activité d'apprentissage de chaque élève, sur ses compétences, ses difficultés, ses affects, ses comportements. La décentration des points de vue permet d'apprécier avec plus de pertinence et de nuances les savoirs acquis et à apprendre, ainsi que les besoins pédagogiques et didactiques de chaque élève. Il est alors plus aisé d'envisager des démarches à mettre en œuvre pour réguler ses activités d'apprentissage.
- *Co-enseigner pour mieux réguler.* Alors qu'une enseignante mène une leçon collective, avec le groupe classe ou avec un sous-groupe, l'autre intervient de façon plus individualisée auprès de quelques élèves afin d'étayer leur activité, leurs démarches, leur compréhension, la production de réponses... Durant le travail des élèves en individuel ou sous forme d'interactions entre eux, chaque enseignante intervient auprès des élèves qui ont besoin d'une explication, d'un étayage, d'une amorce, d'une démonstration, d'un contre-exemple, d'un lien avec des savoirs appris antérieurement ou des tâches réalisées auparavant. Il ne s'agit pas d'augmenter quantitativement des « aides » ou des amorces de réponses qui risquent de diminuer l'investissement des élèves. Au contraire, la cohérence des objectifs et des modes d'intervention entre les deux enseignantes permet de mieux centrer l'attention de chaque élève sur le but d'une tâche, son plan d'actions : actions réalisées et effets produits, actions à entreprendre. Selon les conditions requises, une enseignante peut mener ces démarches de régulation avec un ou plusieurs élèves dans la classe annexe.
- *Co-enseigner pour mieux différencier.* L'importante hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves réunis dans une classe spécialisée ne fait pas obstacle aux leçons et aux activités en sous-groupes, même si elle exige un traitement de l'écrit différencié. Les besoins sont différents selon les élèves : certains par exemple ont besoin d'exercer la fluidité du décodage, alors qu'il ne pose plus de problème à d'autres. La présence de deux enseignantes - et de deux salles de classe - facilite la création et la gestion de *groupes de niveaux* (p. ex., en mathématiques, en français...), de *groupes de besoins* (p. ex., pour exercer le décodage, pour enseigner une stratégie d'accès à la compréhension en lecture, pour comprendre un algorithme de calculs écrits...), de *groupes d'intérêts* (p. ex., différents thèmes liés à la géographie ...), de *soutien à l'intégration en classe ordinaire* (p. ex., reprendre la notion de partage introduite en classe ordinaire, étayer l'apprentissage d'une poésie...).

- *Co-enseigner pour verbaliser et faciliter le développement de compétences métacognitives.* Les élèves travaillent, mais leurs oreilles restent à l'éveil : une enseignante interpelle sa collègue à haute voix pour pointer des difficultés, suggérer des moyens de régulation, des difficultés du savoir. Elle verbalise les difficultés de la tâche et se demande, toujours à haute voix, si on n'aurait pas dû présenter les difficultés autrement. Elle souligne que tel élève, qui disait souvent qu'il n'arriverait jamais à comprendre les maths, se débrouille drôlement bien dans l'affreux problème qu'il traite en ce moment. Elle constate des difficultés d'attention et suggère des petites astuces pour se calmer. Elle parle ouvertement des difficultés émotionnelles que peuvent provoquer certaines situations en classe (parler devant les autres, oser lever la main...). Ces dialogues entre les enseignantes qui passent par-dessus les têtes des enfants les aident très certainement à relativiser les difficultés : ils se sentent mieux compris et entendus. Par le langage, on facilite la prise de conscience et la construction de compétences métacognitives.
- *Co-enseigner pour mieux désigner et valoriser les savoirs acquis.* En raison des nombreux échecs que les élèves déclarés en difficulté ont vécus, leur sentiment d'incompétence leur fait « oublier » les savoirs qu'ils ont objectivement acquis. En outre, le passage en classe spécialisée leur confère un statut « d'élève en difficulté » qui renforce encore l'occultation des connaissances et des compétences construites antérieurement. Le dialogue des deux enseignantes permet de mieux « dépister l'excellence », en mettant en exergue les savoir-faire d'un élève. En se laissant intentionnellement et verbalement surprendre par les progrès réalisés, l'adulte dit, souligne, et surtout transmet publiquement les acquis. Le co-enseignement augmente donc naturellement les conditions de verbalisation qui valorise et institutionnalise la progression des apprentissages des élèves par ailleurs déclarés en difficulté.
- *Co-enseigner pour maintenir l'autorité sans rompre la confiance et le respect réciproque.* Les deux enseignantes incarnent les normes scolaires, les règles de fonctionnement du groupe-classe. Lorsqu'une enseignante impose fermement les règles, quitte à se fâcher en cas de non respect, l'autre enseignante joue un rôle médiateur en mettant des mots sur la situation de désaccord, sans jamais se désolidariser des normes et des règles de fonctionnement. Ce rôle de médiateur permet de renforcer et de légitimer les interventions d'autorité de l'adulte, en allégeant le sentiment d'être ressenties comme un rapport de force, un abus de pouvoir personnel à l'encontre de l'enfant (cf. les apports du co-enseignement dans le contrat de travail co-établi). D'autre part, il est important que les rôles d'autorité et de médiateur soient alternés afin d'éviter des ruptures dans la cohérence professionnelle entre les deux enseignantes et la cristallisation de deux profils relationnels personnels, comme la « méchante » et la « gentille ».
- *Co-enseigner pour créer différents espaces relationnels de confiance et de respect.* Selon les périodes, les enjeux, les événements en cours, un élève sollicite l'une ou l'autre enseignante pour une confiance, une interrogation, une demande d'aide. Il peut avoir besoin de mettre des mots sur un épisode douloureux, vouloir essayer de réguler des affects négatifs (inquiétude, colère, tristesse...). La mise à distance, par le choix de se confier à un adulte - choisi par lui - pour se reprendre, peut l'aider à désactiver des pensées préoccupantes. Les deux enseignantes acquiescent et respectent ces choix différenciés

initiés par un élève. Ce faisant, elles indiquent à chaque élève (dont certains vivent des situations familiales en détresse) qu'il est possible de construire une relation avec une personne sans que cela trahisse ou mette en danger leur relation avec une autre. Elles ouvrent ainsi la différenciation des espaces relationnels structurés par la confiance et le respect nécessaires au développement social de chaque élève.

Un exemple de situation avec les élèves : « la lecture rapide »

En revenant dans la classe avec Anne, sept élèves s'apprêtent à exercer le décodage et l'accès à la compréhension en lecture. L'enseignante lit le texte, puis elle invite chaque élève à préparer la lecture d'un passage. Afin de relancer cette activité de lecture et de remobiliser les efforts des élèves, elle va profiter de la présence de Catherine, qui vient d'achever une activité de mathématiques avec des élèves qui sont maintenant bien lancés dans la tâche, donc autonomes : En proposant au groupe de lecteurs de lire le texte à Catherine, Anne saisit le contexte pour créer une situation de « communication » avec un nouveau destinataire, ce qui les mobilise davantage dans la lecture. Catherine saisit évidemment l'occasion pour évaluer les progrès, mais aussi le manque d'engagement de certains qui anonnent plus que nécessaire. Elle se fait peut-être résumer l'épisode précédent. De fait, en arrivant dans la situation de lecture après son lancement, Catherine peut, grâce à la complicité, la connivence et le suivi de buts communs avec sa collègue, expliciter les attentes et les objectifs planifiés pour chaque élève. Cette leçon, comme tant d'autres, se déroule dans le calme ; les élèves sont engagés et persévèrent dans leur tâche, grâce, certainement, aux interventions didactiques des enseignantes, ainsi qu'au climat de confiance, de respect et d'attentes scolaires que les modalités du co-enseignement instaurent.

Le co-enseignement pour réfléchir la pratique

Au terme des journées et des séquences didactiques, les deux enseignantes réfléchissent ensemble sur ce qui s'est passé, sur les situations d'enseignement et d'apprentissage, sur leurs interventions et l'engagement des élèves, sur leur progression dans les apprentissages. Elles tentent de démêler les situations difficiles, les éventuels conflits, les réactions d'élèves. Le double regard permet de mieux comprendre et de prendre de la distance, et ainsi de mieux réfléchir aux pistes d'action à mettre en œuvre pour continuer. En face de certains comportements d'élèves, ces échanges tendent à mieux comprendre les enjeux relationnels et à diminuer les risques de contre-transfert, de contre-attitude, *d'entrée* en symétrie.

Le co-enseignement pour créer une culture et une perspective d'avenir communes

Les élèves d'âge très variable des deux classes sont regroupés et sont suivis par les mêmes enseignantes sur plusieurs années. Ce fonctionnement permet de créer une culture commune plus étendue, avec un référentiel de règles, de valeurs, de savoirs en vertu desquels les élèves régulent leur propre activité cognitive, affective et comportementale. De plus, les derniers arrivés dans le groupe voient d'autres élèves qui sont déjà réintégrés dans une classe ordinaire pour l'une ou l'autre discipline. En fin

d'année, la plupart des plus grands quittent l'école primaire pour intégrer l'enseignement secondaire ordinaire. Les enseignantes ne se privent pas d'ailleurs de saisir ces occasions pour verbaliser les progressions réalisées par les anciens. Sur du plus long terme, on ouvre ainsi un axe temporel qui met le présent en perspective de l'avenir scolaire.

5.4 *Quelques compétences requises pour co-enseigner*

L'exercice du co-enseignement implique certaines compétences professionnelles particulières. Celles-ci ne constituent pas nécessairement des « prérequis » mais doivent être identifiées et travaillées dans l'exercice du co-enseignement. Nous en pointons quelques-unes ici sans souci d'exhaustivité.

Co-enseigner c'est, bien sûr, accepter d'agir sous le regard du collègue, de procéder par essais et erreurs sans se sentir jugé, de passer le relais à l'autre ou d'accepter son intervention... Il convient d'être conscient que les actes de chaque partenaire relèvent d'intentions d'enseignement communes.

Les modalités de co-enseignement particulières qui consistent à gérer l'enseignement en sous-groupes amène un ensemble de situations qui ne sont vécues que par un seul enseignant. Il faut donc savoir sélectionner quelles informations sont en lien avec les objectifs visés pour le groupe et chaque élève et sont de ce fait pertinentes à restituer au collègue (oralement ou par le biais d'un journal de bord).

Les deux enseignants doivent développer et exprimer leur *complicité professionnelle*. Il s'agit d'être clairs, solidaires et cohérents sur le projet et les finalités du co-enseignement, sur les objectifs désignés pour le groupe d'élèves et pour chaque élève. La co-désignation et la co-acceptation des buts, ainsi que le co-respect de ces derniers par les actes sont des attitudes et des gestes incontournables. Ils garantissent la création du groupe-classe, les conditions permettant à chaque élève d'accepter l'autorité et les attentes scolaires, tout en se sentant suffisamment respecté et en confiance pour s'engager dans le rôle social d'élève au sein d'une communauté d'apprentissage.

Sur le plan des relations intersubjectives, chaque enseignant doit être conscient des affects, des jeux de négociation, de séduction, de copinage, de rivalité que les actes de tous (élèves, enseignants, parents) peuvent susciter. La verbalisation, l'analyse et la régulation de sa propre activité, en relation avec la compréhension du fonctionnement et des besoins de chaque élève, sont des attitudes et des outils à acquérir : ils renforcent la complicité professionnelle, ainsi que les interactions éducatives, pédagogiques et didactiques, profitables à l'intégration scolaire de chaque élève.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen* (Broschüren: *Modell Unterrichtsteam*). Bern: Schulverlag.
- Altrichter, H. & Messner, E. (2004). Gefahr: Entmischung und Polarisierung: Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In G. Becker, K.-D. Lengenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hg.), *Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (s. 66-69), Friedrich Jahresheft.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U. (1992). *Integration ist lernbar: Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Heyne.
- Berliner, D.C. (1989). The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. In J. Lowyck & C.M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Leuven: Leuven University Press.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hg.). (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Bouchard, J.-M. & Pelchat, D. (1994). *Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 171-193). Bruxelles : De Boeck.
- Cohn, R. C. (1994). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cook, L. & Friend, M. (1998). Co-teaching : Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A., Vergason & R. J. Whelan (Ed.), *Educating students with mild disabilities : Strategies and methods* (2nd edition, pp. 453-479). Denver : Love.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit: L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et si oui comment?* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève : Section des sciences de l'éducation.
- Daxbacher, R. & Berger, E. (1993). Schulische Integration behinderter Kinder in Wien. *Behindertenpädagogik*, 3, 242-253.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hg.). (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim: Juventa.
- Diamond, J.B., Randolph, A. & Spillane, J.P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dienststelle Volksschulbildung & Riedweg, F. (2008). *Integrative Förderung*. Luzern: AVS.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Farkas, G., Grobe, R., Sheehan, D. & Shaun, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban district. *American Sociological Review*, 55, 127-142.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frei, E. (2008). *Erfahrungen mit integrativer Förderung: Aus den Erfahrungen anderer lernen*. Masterthese, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 205-219.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greene, B. (1997). *Les nouveaux paradigmes pour la création d'écoles qualité*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U., Bless, Moser & Klaghofer (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Halfhide, Th., Frei, M. & Zingg, C. (2001). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Horvat, E.M. & Antonio, A.L. (1999). "Hey, those shoes are out of uniform": African American girls in an elite high school and the importance of habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 30(3), 317-342.
- Howden, J. & Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : La Chenelière.
- Huber, B. (2000). *Teamteaching: Bilanz und Perspektiven* (Europäische Hochschulschriften). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim u. München: Juventa.
- Kreie, G. (1997). Integrative Kooperation: Ein Modell der Zusammenarbeit. In H. Eberwein (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4. Aufl., S. 285-290). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7-8, 27-34.
- Leonard, P.E. & Leonard, L.J. (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 383-399.
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 1, 2-31.
- Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett: Kallmeyer.

- Meijer, C. J. W. (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Middelfart/Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Noell, G. H. & Witt, J. C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation? Critical issues for research and practice. *The Journal of Special Education*, 33(1), 29-35.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Pallasch, W. (1992). Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit. *Pädagogik*, 44(1), 22-26.
- Penné, K.-J. (1995). Kooperation im Kontext der Professionalisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6(95), 275-281.
- Prenzel, A. (2004). Spannungsfelder, nicht Wahrheiten: Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. *Friedrich Jahresheft 2004*, 44-46.
- Riemann, F. (2006). *Grundformen der Angst: Eine tiefenpsychologische Studie* (37. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Roten-Zurbriggen, C. & Stieger, U. (2008). *Qualität des Erlebens bei der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Lehrkräften Schulischer Heilpädagogik in der Integrativen Schulform: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method ESM*. Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Rouiller, Y. (Ed.). (2003). *Pédagogie coopérative: de l'expérience et de la science*, L'Éducateur, 5.
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2009). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Schley, W. & Köbberling, A. (1994). *Integration in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Curio.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Walker, L.J., Halverson, R. & Jita, L. (2001). Urban school leadership for elementary science instruction: Identifying and activating resources in an undervalued school subject. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 918-940.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed practice. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Struck, B. & Lage, G. (2001). Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 201-226). Weinheim: Juventa.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern.

- Thousand, J. S. & Villa, R. A. (1992). Collaborative teams : A powerful tool in school restructuring. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education* (pp. 73-108). Baltimore, MD : Brookes.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin American Psychological Association*, 63(6), 384-299.
- White, A. (2008). *From Comfort Zone to Performance Management: Understanding development and performance*. Internet: http://www.pm-solutions.com/Performance_ManagementApril2008.pdf [28.6.2009].
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199-274). Hamburg: Curio. Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-kooperation.html> [30.6.2009].