



UNIVERSITÉ DE LIÈGE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comment la pratique du co-enseignement s'organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Mémoire présenté par Faustine Theunis

Promotrice : Marianne Poumay

Lecteurs : Marie Housen et Johan Fabry

Année académique 2021-2022

Theunis Faustine

Finalité enseignement



UNIVERSITÉ DE LIÈGE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comment la pratique du co-enseignement s'organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Mémoire présenté par Faustine Theunis

Promotrice : Marianne Poumay

Lecteurs : Marie Housen et Johan Fabry

Année académique 2021-2022

Remerciements

Avant tout, je souhaite remercier Madame Marianne Poumay pour son accompagnement, sa compréhension et sa bienveillance, en tant que professeure d'abord, et bien sûr, en tant que promotrice de ce mémoire. Merci d'avoir soutenu ce sujet qui me tient à cœur.

Je tiens également à remercier Madame Virginie Jamin qui m'a guidée et rassurée ces deux dernières années. Chaque échange m'a permis de me sentir entourée et confiante malgré les difficultés.

Merci à Madame Lisa Marée pour sa disponibilité, ses conseils judicieux et surtout pour le temps qu'elle a pris afin de m'éclairer lorsqu'il le fallait et ce, jusqu'au bout.

Je remercie également les enseignants et enseignantes qui ont participé à ma recherche en m'offrant de leur temps et de leur expérience. Plus largement, merci aux enseignants dont j'ai croisé la route dès l'enfance, qui m'ont donné de bonnes raisons de faire ce que je fais.

Merci à mes parents, qui m'ont transmis le goût d'apprendre et de faire apprendre. A mes frères et mes amies qui ont relu, corrigé, proposé, conseillé... qui me donnent la force d'avancer, de devenir la personne que je veux être, avec assez de liberté pour tomber et assez d'amour pour me relever.

En particulier, merci à Jonc, cette personne unique, qui m'a aidée pendant ces longues semaines de rédaction. En m'offrant son temps et sa patience, il a rendu ce travail possible.

Pour finir, j'aimerais adresser un clin d'œil à Marie Leyder, ma « top binôme » depuis et pour un bon moment, car c'est notre amitié qui a inspiré cette recherche. Merci de m'avoir soutenue jusqu'à la dernière minute.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Revue de la littérature	3
Le travail en équipe, bref retour en arrière	3
1. Le co-enseignement, une notion aux multiples facettes.....	3
2.1. La coordination	3
2.2. La collaboration.....	4
2.3. La coopération	4
3. Appropriation	6
4. Le co-enseignement, état des lieux.....	7
4.1. Composantes du co-enseignement	7
4.2. Rôles et objectifs des co-enseignants	8
4.3. Typologie du “co-teaching”	9
4.4. Le co-enseignement, quels enjeux ?	14
4.5. Le co-enseignement et ses limites	16
4.6. Concrétisation du co-enseignement, à quoi faut-il veiller ?	18
Partie 2 : Conception de la recherche	20
1. Retour sur les questions de recherche et formulation d’hypothèses	20
2. Choix de la méthodologie.....	21
3. Choix du public et prise de contact	21
4. Recueil du matériau	22
4.1. Modalités des entretiens	22
4.2. Guide d’entretien.....	22
5. Choix de la méthode d’analyse.....	23
5.1. Méthode d’analyse	24
5.2. Méthode du codage.....	24
6. Traitement des données	25

6.1.	Codage et analyse	25
6.2.	Tableau d'analyse.....	27
6.3.	Production des résultats	28
Partie 3 : Présentation des résultats		30
1.	Organisation du co-enseignement : éléments factuels	30
1.1.	Préparation et planification du travail	31
1.2.	Aménagements de l'espace et de l'horaire	33
1.3.	Dispense des enseignements.....	35
2.	Vécu des enseignants : éléments de signification	37
2.1.	Le regard	38
2.2.	La complémentarité	39
2.3.	L'adaptation	2
2.4.	La relation	3
2.5.	La charge de travail	4
2.6.	Le bien-être et les ressentis	5
2.7.	Les limites et conditions.....	6
Partie 4 : Discussion des résultats, perspectives et conclusion.....		8
1.	La préparation et la planification du travail.....	10
1.1.	Travail collaboratif	10
1.2.	Répartition des rôles et tâches	12
2.	Les limites et conditions du co-enseignement	13
3.	Conclusion	14
Bibliographie		1
Annexes.....		11

Introduction

Durant les cinq premières années de leur carrière, 35,6% des enseignants, dont 23,5% issus de l'enseignement fondamental, abandonnent le métier (Delvaux et al., 2013). C'est à la suite de constats du même genre, relayés par les médias en début de chaque année scolaire, qu'a germé un réel questionnement et une longue discussion entre collègues autour de sujets tels que les contraintes des enseignants, leurs motivations, leur charge de travail etc. Nous avons terminé, innocemment, sur une rêverie : « Si seulement c'était possible d'enseigner ensemble... ». De ce songe est née une découverte, celle du co-enseignement, pratique pour laquelle un binôme d'enseignant collabore au sein d'une même classe. Les idées de différenciation permanente, de complémentarité et de travail d'équipe nous semblaient particulièrement séduisantes, nous avons choisi d'en faire le sujet d'un mémoire.

Après quelques recherches, ces observations diffusées par la presse ont pu être vérifiées. Le métier d'enseignant fait ainsi partie des professions déclarant le niveau de stress lié au travail le plus élevé (Comité syndical européen de l'éducation [CSEE], 2011). Pour aller plus loin, « les résultats de l'étude ETUCE menée par le CSEE [...] mettent en évidence le fait que ce risque psychosocial [le stress professionnel chez les enseignants] touche de façon singulière les entrants dans le métier » (Friedman, 2000 ; Montgomery et coll., 2010, cité dans Ciavaldini-Cartaut et al., 2017, p.2).

« Un consensus apparaît [entre les enseignants concernés par l'expérience, tous âges et niveaux d'enseignement confondus], autour du fait que le début de carrière est une phase de l'insertion socioprofessionnelle, en outre, particulièrement concernée par une forme de pénibilité au travail » (CSEE, 2011, cité dans Ciavaldini-Cartaut et al., 2017, p. 2). Le CSEE met toutefois en évidence que le stress professionnel est à considérer comme la conséquence de failles organisationnelles et/ou relationnelles qui ont trait à la profession et en aucun cas une faiblesse personnelle (CSEE, 2011). Par ailleurs, sur base d'un modèle statistique réalisé par le Centre de recherche de Fribourg pour la médecine du travail et la médecine sociale, le CSEE (2011) estime qu'une augmentation de la satisfaction professionnelle pourrait réduire les risques de stress.

Notre revue de la littérature précisera les termes clés dont ce travail fera l'objet grâce, tout d'abord, à un approfondissement des notions d'enseignement collaboratif, ainsi qu'une description synthétique des différents aspects du co-enseignement. Elle parcourra également

les études réalisées autour des bénéfices et limites de la pratique, nous offrant une base de connaissances suffisante pour aborder la suite de notre travail, qui sera davantage lié au ressenti et à la mise en place concrète du co-enseignement par les acteurs de terrain. Bien que le co-enseignement concerne tous les niveaux scolaires, nous ciblerons l'enseignement fondamental, aspirant à comprendre « **Comment les instituteurs usagers du co-enseignement organisent-ils leur pratique ?** ». Car en effet, si le concept est théoriquement explicité dans la littérature scientifique, la mise en place effective du co-enseignement reste peu analysée et semble finalement assez variable en fonction du contexte dans lequel les enseignants exercent leur métier. Notre recherche tend ainsi à mettre au jour comment les co-enseignants wallons se sont approprié la pratique. Par nos investigations, les démarches qu'un enseignant doit prévoir pour adopter cette méthode, l'organisation de l'enseignement ou encore la répartition des responsabilités respectives des enseignants sur le terrain seront explorées. En outre, nous verrons que l'appellation "co-enseignement" répond à certaines conditions et qu'il existe différentes modalités d'apprentissage. Nous tenterons ensuite de mieux comprendre **comment les enseignants vivent et ressentent leur pratique de co-enseignement.**

Partie 1 : Revue de la littérature

Le travail en équipe, bref retour en arrière

La conception du travail en collaboration avec d'autres professionnels de l'éducation n'est pas une nouveauté et a, bien sûr, déjà évolué : si le soutien de certains élèves par l'orthopédagogie était autrefois une différenciation externe (hors de l'établissement scolaire), il fut progressivement implanté dans les écoles, puis directement dans les classes de primaire, permettant ainsi de transférer les ressources et dispositifs de différenciation des institutions spécialisées au sein des classes ordinaires (Tremblay, 2015). Le travail de remédiation aux troubles d'apprentissage chez les élèves en difficulté ou en situation de handicap, parfois déjà appelé co-enseignement par certains, concernait alors la collaboration entre deux spécialistes qui agissaient séparément, souvent auprès d'un seul élève. « Co-teaching was discussed most often as a means for special education teachers to meet students' needs in general education settings. » (Cook et Friend, 1995, p.1). Ce travail correspondait finalement à ce qu'on appelle communément « l'intégration » dans un contexte inclusif. Aujourd'hui, le "co-teaching" se rapporte davantage à « two teachers working together with a heterogeneous group of pupils, that is, a mixed group of pupils with and without special educational needs. » (Rytivaara, 2012, p.182).

1. Le co-enseignement, une notion aux multiples facettes

Parmi les nouvelles pratiques enseignantes, plusieurs sont liées à une dimension partagée et collective du travail, qui s'éloigne du modèle traditionnel de l'enseignant seul face à ses élèves. Marcel et al. (2007), classent ces actions collectives en trois catégories co-existantes : la coordination, la collaboration et la coopération (cité dans Chéreau, 2008). En raison de ces dénominations parfois proches et pouvant prêter à confusion, il nous semble important d'éclaircir au préalable les quelques termes décrits par ces auteurs.

2.1. La coordination

Cette catégorie concernerait principalement les dispositions administratives et hiérarchiques entre les acteurs scolaires : concertations, réunions... (Tremblay, 2015). Elle n'interviendra pas ou très peu, dans cette recherche.

2.2. La collaboration

Marcel et al. (2007) Désignent la collaboration comme le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p.108). Nous pouvons considérer que font partie de cette catégorie :

2.2.1. *Le co-titulariat*

Communément, cette organisation concerne deux enseignants étant tous deux titulaires d'une même classe, leur permettant ainsi de pratiquer leur métier à temps partiel de façon complémentaire. Ils enseignent donc à des moments différents.

2.2.2. *Le travail collaboratif par cycle*

Il est fréquent que plusieurs enseignants du même cycles travaillent ensemble, en parallèle. Par exemple, dans une école comportant trois classes de quatrième année, les trois titulaires de ces classes planifient les apprentissages ensemble de sorte qu'ils adoptent un rythme commun et peuvent se répartir le travail, tout en gardant chacun leur propre classe.

2.3. La coopération

Marcel et al. (2007), définissent la coopération comme « la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves » (cité dans Chéreau, 2008, p.1). La coopération reprend finalement les éléments de la collaboration (pour la planification, le partage des idées, du matériel etc.), en y ajoutant le principe d'agir ensemble pour un même groupe. Par ailleurs, il nous semble important d'indiquer que certains auteurs anglophones comme Chang (2018); Rytivaara (2012); Mackey et al. (2018), utilisent davantage le terme "collaboration" pour décrire cette même catégorie. Il est donc possible qu'au fil de nos écrits, selon le contexte, les deux mots (collaboration et coopération) apparaissent pour aborder les mêmes notions. C'est dans cette dernière section que s'inscriront les différentes pratiques abordées dans notre étude. Pour évoquer la coopération, les auteurs mentionnent fréquemment deux termes sémantiquement proches : la co-intervention et le co-enseignement. Il nous faut avant tout clarifier ces deux concepts et ainsi relever leurs nuances

2.3.1. La co-intervention

Tremblay (2015) considère la co-intervention comme une notion à part entière dans un contexte d'intégration scolaire, comme un soutien direct à l'élève accordé par une personne spécialisée (orthopédagogue, logopède...). Elle peut être, d'après lui, de deux types. La co-intervention interne porterait sur l'action d'un spécialiste auprès d'un seul élève et se déroulerait au sein même de la classe, tandis que dans le cadre d'une co-intervention externe, ledit spécialiste emmènerait un ou plusieurs élèves, dans un espace différent de celui de l'enseignant, pendant les heures de classe.

D'autres auteurs parlent de la co-intervention comme d'un terme non singulier pouvant être scindé en catégories de modalités dont le point commun est que les deux enseignants sont équitablement responsables, partageant les temps de préparation et d'évaluation (Toullec-Théry et Marlot, 2015). Cette dernière conception s'apparente en réalité à notre objet de recherche principal : le co-enseignement. N'étant tous deux [co-intervention et co-enseignement] traduits que par un seul et même mot en anglais « co-teaching », c'est dans la littérature francophone que des nuances se présentent ou non. En effet, si les deux termes semblent parfois être exploités comme des synonymes, nous pouvons constater que ce n'est pas toujours le cas grâce aux deux exemples ci-dessus. Nous verrons également que le « co-teaching » a évolué à travers le temps dans la littérature anglophone pour s'éloigner petit à petit du sens premier qui lui était donné.

2.3.2. Le co-enseignement

Une des définitions proposées par Cook et Friend décrit simplement le « co-teaching » comme « two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space. » (Cook et Friend, 1995, p.1). Pour leur part, Hourcade et Bauwens (2001) appellent ce même concept, « cooperative teaching ».

« Even though co-teaching has a long history in special education, the use of co-teaching in student teaching outside the special education setting is a relatively new initiative. » (Chang, 2018, p.106). Ce sont les travaux de Mackey et al. (2018) qui mettent en lumière l'évolution du terme « co-teaching ». Remontant aux années soixante, celui-ci se serait au départ situé dans le cadre d'une éducation inclusive (correspondant alors à la description de la co-intervention par Tremblay en 2015), avant que son application ne s'étende au-delà de ce cadre, les stratégies de co-enseignement s'étant développées et ayant été identifiées comme bénéfiques aux divers besoins des élèves, quel que soit le contexte. « While co-teaching was

originally a response to children with special needs, the legislative changes [...] enhanced the appeal of co-teaching as a response to meet need » (Villa et al., 2013, cité dans Mackey et al., 2018, p.467). Il faut donc comprendre ici que ces stratégies, qui avaient été pensées à l'origine pour l'éducation inclusive des élèves à besoins particuliers, se sont avérées bénéfiques pour tous les apprenants. En 2010, Friend et Cook étendent d'ailleurs leur description du co-enseignement à « a partnership between a general education teacher and a special education teacher that includes shared planning, instruction, and assessment of students with and without disabilities » (cité dans Pratt et al., 2016, p.243). On peut retenir que dans la conception du « co-teaching », les professionnels et les stratégies sont restés les mêmes à travers le temps, contrairement au public qui s'est étendu plus largement à tous les élèves.

Répondant aux limites de la co-intervention, le co-enseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe par une différenciation intégrée directement à l'enseignement. Le co-enseignement est ainsi étroitement associé à la conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015).

3. Appropriation

Dans le but d'éclaircir la nomenclature, nous associerons dans notre étude la **co-intervention**, comme le présente Tremblay (2015), à l'intervention d'une personne « spécialisée » qui intervient pour répondre aux besoins spécifiques d'un ou plusieurs élèves, dans ou en dehors de la classe, apparentée au contexte de l'éducation inclusive et celui de l'intégration.

Le **co-enseignement** quant à lui, sera davantage lié à l'action conjointe de deux enseignants sur le même groupe-classe et dans un même espace, tel que considéré par Tremblay (2015), ou encore Cook et Friend (1995). Cette recherche n'approfondira pas le co-enseignement dans le contexte inclusif. En effet, c'est son implantation dans l'enseignement ordinaire qui retiendra notre attention, ainsi que son appropriation par les enseignants sur le terrain.

Enfin, comme cela fut précisé précédemment, les termes **collaboration et coopération** sont amenés à être utilisés comme pouvant être des synonymes. En effet, nous estimons que la nuance est suffisamment faible pour ne pas compliquer la tâche des lecteurs, ainsi que la nôtre.

4. Le co-enseignement, état des lieux

Afin de circonscrire la notion de co-enseignement et ensuite en décrypter l'organisation et la mise en place concrète, il est nécessaire d'établir d'abord un cadre de connaissances autour de notre objet de recherche pour ensuite cibler les différents axes dont il est la combinaison et dont nous expliciterons les nuances.

4.1. Composantes du co-enseignement

4.1.1. *Les notions de partenariat et d'objectif commun*

Il est attendu que les deux enseignants jouent un rôle actif dans la classe. « Co-teaching strategies require teachers to understand and agree to mutually developed goals, a shared belief in co-teaching, a belief in the importance of engaging in the roles of teacher and learner, and distributed leadership in a co-operative pedagogical approach » (Mackey et al., 2018, p.467). Hourcade et Bauwens nous apprennent également que « the essential philosophy undergirding the arrangement is that all educators are responsible for all students » (Hourcade et Bauwens, 2001, p.243), ce qui suggère une équité de statuts. En outre, la co-instruction, la co-planification et la co-évaluation du groupe classe sont trois éléments qui dépendent de ce partenariat et conditionnent la dénomination de co-enseignement (Murawski et Lochner, 2011, cité dans Benoit et Angelucci, 2011).

4.1.2. *Un groupe unique et hétérogène*

Dans l'approche du co-enseignement, il s'agit bien d'un même groupe classe associé à deux enseignants, y compris si ce groupe résulte de la fusion de deux classes précédemment indépendantes. « Selon Philippe Tremblay, professeur à la faculté d'éducation de l'Université Laval, les cas où deux classes sont carrément fusionnées restent rares, même s'il observe une tendance à la hausse » (Scali, 2017, « Une classe, deux enseignantes », para. 24). Pour correspondre au concept de co-enseignement, le groupe d'élève est hétérogène, composé d'enfants avec et/ou sans besoins particuliers qui bénéficient tous d'actions différenciées de la part des enseignants.

4.1.3. La concordance

Une des conditions à la pratique du co-enseignement est la concordance des actions des deux enseignants dans le temps et dans l'espace. En effet, « the critical feature is that the educators simultaneously teach for a planned and scheduled [...] instruction day » (Hourcade et Bauwens, 2001, p.243), s'opposant par exemple, à l'idée du co-titulariat où chacun prendrait le relai de l'autre en alternance. La notion d'espace est également d'importance, les enseignants étant amenés à partager un espace commun, les distinguant alors d'un modèle enseignant/spécialiste comme présenté dans la co-intervention. Pour rappel, la notion d'espace est d'ailleurs souvent reprise dans la définition du co-enseignement, notamment, dans la définition de Cook et Friend en 1995 (cf. 2.3.2. *Le co-enseignement*). Pour autant, la pratique du co-enseignement peut être temporaire : à raison de plusieurs heures par jour ou par semaine, ou permanente : tout au long de l'année à temps plein (Stein, 2018).

4.2. Rôles et objectifs des co-enseignants

Le partenariat d'un enseignant spécialisé et d'un enseignant "ordinaire" revient dans de nombreux travaux. Ce choix s'explique logiquement par le contexte inclusif d'origine du co-enseignement, où l'enseignant spécialisé était un soutien propre aux élèves à besoins particuliers, en parallèle de l'enseignant "ordinaire". Le rôle des deux acteurs de l'éducation a cependant évolué, à l'instar du co-enseignement lui-même. Au départ, l'enseignant ordinaire menait dans la classe le rôle classique de l'instituteur, ayant pour objectif d'enseigner le contenu matière à tous ses élèves. Il était associé à un enseignant spécialisé « who specialize in identifying unique learning needs of individual students and enhancing curriculum and instruction to match these needs », comme l'expliquent Friend et al. (1993, cité dans Cook et Friend, 1995, p.2). Les buts et rôles des deux éducateurs étaient donc différents, tout en étant étroitement liés. Bien que cette mixité des enseignants reste fréquente car la présence de l'enseignant spécialisé peut être considérée comme une plus-value pour répondre aux besoins de tous les élèves, il y a aujourd'hui beaucoup de binômes composés de deux enseignants ordinaires. Plus largement, nous pouvons estimer que « the term [co-teaching] can be applied to any pair of educators » (Rytivaara, 2012, p.183). Au-delà de la composition du binôme, l'essentiel est aujourd'hui que le rôle de l'enseignant supplémentaire (quel qu'il soit) dépasse la "simple" mission de surveillance ou de remédiation individuelle. En effet, il doit faire partie intégrante de la gestion et des interventions, au même titre que l'enseignant « général ». On observe donc une convergence des rôles et objectifs qui deviennent identiques, bien que chaque professionnel garde ses spécificités et son expertise

dans les moyens pour atteindre ces finalités. (Benoit et Angelucci, 2011 ; Guise et al., 2017 ; Stein 2018). Ces explications induisent une implication équitable des deux éducateurs au niveau de la prise en charge du groupe et des contenus enseignés. A ce sujet, Gardiner et Robinson mentionnent qu’une des difficultés essentielles du co-enseignement est justement de « breaking the hierarchical model of “lead” and “backup” teacher » (2009, cité dans Guise et al., 2017, p.372).

4.3. Typologie du “co-teaching”

Divers modèles coopératifs/collaboratifs se sont dessinés à travers le temps, les variantes se situant autour de plusieurs axes. Baeten et Simons (2014), par exemple, dressent une typologie ciblée davantage sur les rôles des enseignants et le degré de collaboration pour chaque mode (Fig. A).

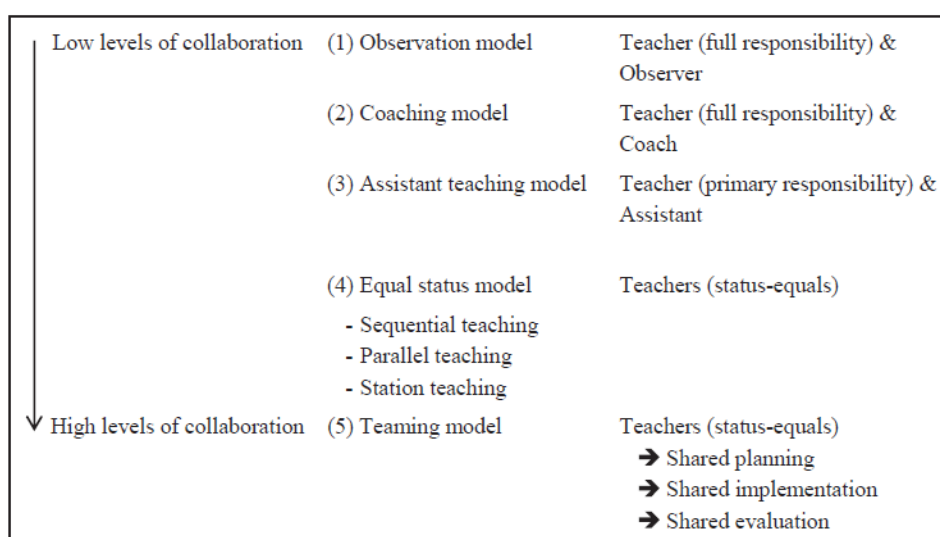


Figure A : Different team teaching models (Baeten et Simons, 2014, p.95).

Stein (2018), présente pour sa part la nomenclature la plus courante, en classant cette fois les modalités selon la conception de O’Connor, en fonction du groupement des élèves (Fig. B1 et B2). Schumm et al. (1994) proposent quant à eux une “planning pyramid” (Fig. C) et classent les interventions selon le public concerné par un apprentissage pour « proactively plan lesson objectives as they connect with the variable learners in their room » (Stein, 2018, p.19).

Figures B1 et B2 : Co-teaching models for whole class and for small instruction (Stein, 2018, p.7).

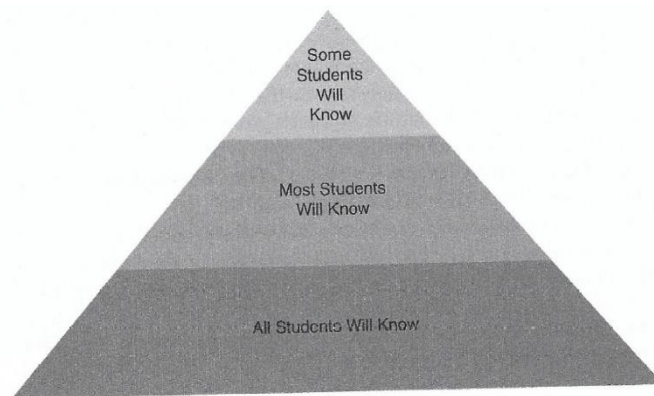


Figure C : Planning Pyramid (Schumm et al., 1994, cité dans Stein, 2018, p.20).

Toullec-Théry et Marlot, qui utilisent, comme nous l'avons précisé le terme de "co-intervention", ont également établi un modèle (Fig. D) en fonction du lieu et des rôles des enseignants, très similaire à celui qui nous servira de référence (comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2015).

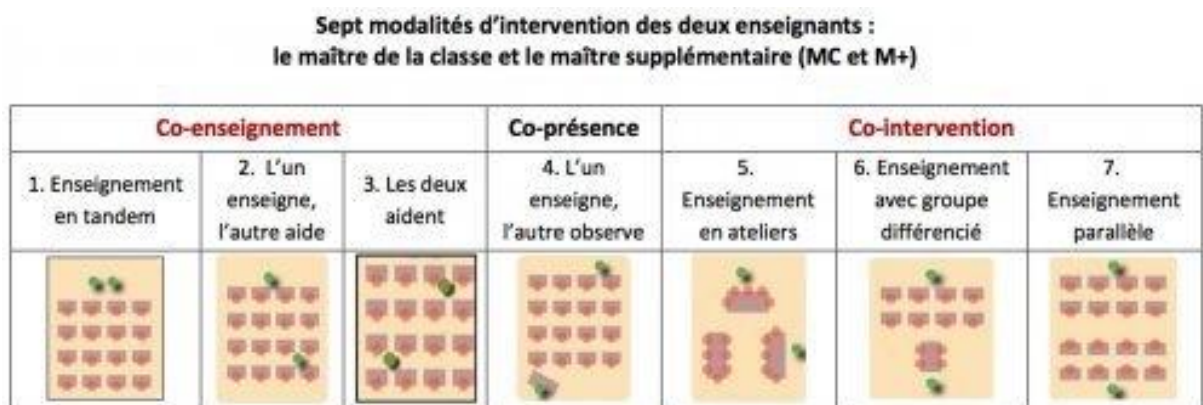


Figure D : Sept modalités d'intervention (Toullec-Théry et Marlot, cité dans Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2015).

Nous allons ici présenter les différentes modalités de "co-teaching" les plus fréquemment rencontrées dans la littérature (Carty et Farrell, 2018 ; Cook et Friend, 1995 ; Parker, Alvarez McHatton et Allenal. , 2012 ; Rytivaara, 2012 ; Stein, 2018 ; Tremblay, 2015), et expliciter pour chacun les rôles des éducateurs ainsi que ses intérêts et limites.(Fig. E)

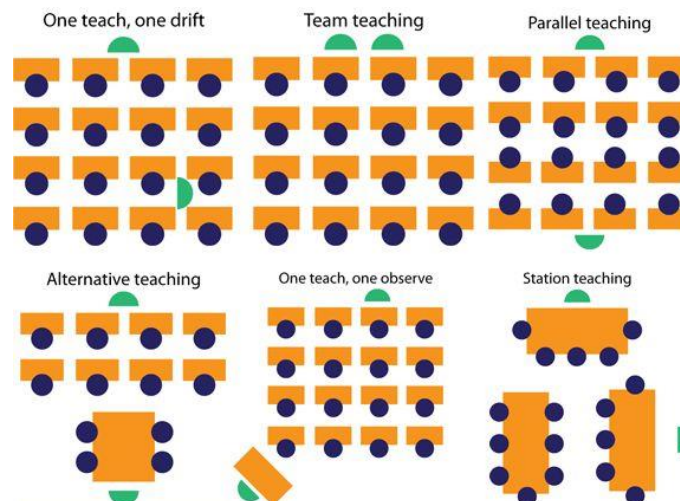


Figure E : Models of co-teaching (2014).

4.3.1. Enseignement partagé / en tandem

Dans le cadre du “team teaching” (ou teaming), les deux enseignants mènent ensemble l’activité d’apprentissage. Ils peuvent diriger de front ou se répartir les tâches (l’un commence l’autre clôture ou bien l’un explique tandis que l’autre manipule...). Ce modèle d’enseignement en binôme permet de confronter les approches de deux professionnels autour d’un même sujet. Cette diversité dans les pédagogies, les formulations ou les points de vue apportent une richesse à l’activité donnée. Les interactions sociales présentes dans ce modèle pourraient avoir comme effet d’attirer l’attention et de favoriser la motivation des apprenants.

4.3.2. Un enseigne, un observe

Ce cas de figure correspond à un enseignant qui mène l’activité d’apprentissage tandis que l’autre observe un, plusieurs ou tous les élèves dans une perspective d’évaluation, de feedback etc. Ce modèle, bien que déséquilibré au niveau des charges de travail, peut se montrer pertinent s’il est utilisé de façon ponctuelle pour relever certaines observations propres aux élèves, pour cibler au mieux les besoins, les temps de remédiation ou pour observer l’évolution des élèves dans le cadre d’une évaluation par portfolio par exemple.

4.3.3. Un enseigne, un apporte un soutien

Dans cette modalité, un des éducateurs donne l’enseignement tandis que l’autre circule dans la classe pour aider individuellement les élèves, gérer les comportements ou pour assister l’autre enseignant par un travail de corrections, de préparation ou autre. Ce modèle, bien que

très fréquent dans les dispositifs accordant des « maîtres secondaires » dans les écoles, est le plus critiqué pour son déséquilibre flagrant dans les responsabilités et dans le statut.

4.3.4. Soutien partagé

Ce modèle concerne des phases de travail lors desquelles les élèves sont en relative autonomie, travaillant sur un projet ou sur un exercice, par exemple. Les deux enseignants circulent alors dans la classe, tantôt pour maintenir les élèves engagés dans leur tâche, tantôt pour assurer la gestion du groupe. Ils peuvent aussi apporter un soutien aux élèves, quel qu'il soit.

4.3.5. Enseignement en ateliers

Le "Station teaching" s'organise de la manière suivante : les enseignants divisent le contenu pédagogique en deux segments ou plus, se présentant sous forme d'ateliers. Chaque enseignant mène alors son atelier, avant que les groupes d'élèves opèrent une tournante et qu'il réitère le même apprentissage à un groupe différent. Cela peut se faire en parallèle d'autres ateliers dans lesquels les élèves sont autonomes. Pour des raisons pratiques évidentes, la présence de deux enseignants dans ce modèle permet une charge de travail moindre que pour un enseignant seul ainsi qu'une gestion de groupe plus aisée. Bien que le sujet d'apprentissage soit le même, chaque enseignant est responsable d'une partie du contenu ainsi que des paramètres pratiques tels que le temps de l'atelier ou le matériel s'il en est.

4.3.6. Enseignement alternatif/différencié

Plusieurs possibilités sont proposées pour ce modèle : d'abord, il peut s'agir d'un enseignant qui travaille avec un petit groupe d'élèves ayant d'autres besoins d'apprentissage et fait de la remédiation, du dépassement ou travaille le contenu avec un matériel spécifique. Pendant ce temps, l'autre enseignant voit la même matière de façon « standard » avec le reste de la classe ou travaille sur un objectif différent (les objectifs peuvent varier pour les différents élèves. Par ailleurs, une des possibilités est qu'un des enseignants prenne en charge une majorité d'élèves en phase d'exercisation, pendant que l'autre peut prélever les quelques élèves plus avancés pour faire du dépassement ou de l'approfondissement avec ceux-ci autour du même contenu. Autre exemple, un enseignant mène une leçon alors que l'autre prend un ou plusieurs élèves à part pour réaliser des activités particulières comme des évaluations orales, des projets personnels ou pour organiser des ateliers de prise de parole, nécessitant un groupe restreint. Ces quelques exemples reprennent différentes situations qui tendent à nous

signifier que si ce modèle peut présenter un risque de stigmatisation dans certains cas (premier exemple), il peut permettre une différenciation adaptée à tous les élèves, quel que soit leur niveau ainsi que certaines activités bien souvent évitées, faute de temps ou de moyens.

4.3.7. Enseignement parallèle

Le “parallel teaching” concerne le cas où les deux enseignants donnent la même activité en séparant la classe en deux groupes hétérogènes. Cette disposition permet de réduire le ratio élèves/enseignant, facilitant certaines activités comme la manipulation de matériel, la participation de tous les élèves ainsi que des activités de confrontation (par exemple, activités de débat). Les enseignants doivent préparer conjointement pour que, selon l’activité, le contenu soit similaire afin que chaque élève reçoive un apprentissage de même qualité.

4.4. Le co-enseignement, quels enjeux ?

4.4.1. *Pour les élèves*

Bien qu'encore peu nombreuses, en comparaison d'autres pratiques "à la mode", des études et recherches réalisées ces dernières décennies ont tenté d'évaluer les intérêts et bénéfices liés à la pratique du co-enseignement pour tous les élèves. Pour exemples, en ce qui concerne les performances, Murawski et Swanson concluent dans leur méta-analyse que le co-enseignement peut impacter positivement les performances des élèves ayant des besoins particuliers en langue d'enseignement et en lecture (2001, cité dans Angelucci et Benoit, 2011). Par ailleurs, Bacharach et al., en 2010, ont réalisé une étude de quatre ans sur les différences de performances en mathématiques et en lecture d'élèves de la maternelle à la 6ème année dans des environnements avec et sans co-enseignement. En se basant sur les scores obtenus lors d'examens à enjeux élevés, les résultats ont montré que le co-enseignement avait un impact positif sur l'apprentissage (cité dans Guise et al., 2017). Rea et al. (2002) ajoutent que les élèves présentant des troubles des apprentissages, étant dans une classe pratiquant le co-enseignement, obtenaient de meilleures moyennes que les élèves recevant un enseignement spécialisé extérieur à la classe (cité dans Angelucci et Benoit, 2011).

Outre les performances scolaires, la présence de plusieurs enseignants offre aux élèves une variété de méthodes et de perspectives sur les contenus d'apprentissage (Conderman, 2011, cité dans Mackey et al., 2018). « Combining [of two teachers] can serve to empower all learners in the room as they co-create options to make the content accessible and meaningful for each learner in the room » (Cook et Friend, 2004, cité dans Stein, 2018, p.6). D'après Wilson et Michaels (2006), les élèves perçoivent cette diversité méthodologique et estiment recevoir plus d'aide que dans un contexte hors co-enseignement (cité dans Tremblay, 2015). D'après Villa et al. (2013) ainsi que Welch (2000), « Gains have also been identified for students who do not have special needs when in a co-teaching environment with improvements in student social interactions » (cité dans Mackey et al., 2018, p.467). Il semblerait par ailleurs que l'estime de soi ainsi que le comportement des élèves à besoins particuliers présentent une amélioration liée au co-enseignement (Rea et al., cité dans Tremblay, 2015).

4.4.2. Pour les enseignants

Les élèves ne sont pas les seuls à retirer du positif du co-enseignement. Celui-ci semble bénéficier aux enseignants également. En effet, « Combine the expertise of two teachers... can empower the talents of one another through ongoing collaborations » (Cook et Friend, 2004, Stein, 2018, p.30). La confrontation des pratiques enseignantes de chacun peut conduire à des progrès et une évolution des gestes professionnels ressentis par les enseignants, permettant quotidiennement de questionner et réorienter sa propre pratique (Cristofari et al., 2014), amenant un sentiment de compétence et de renouveau chez certains. D'après Murawski et Hugues (2009), dans le cadre d'un binôme "enseignant spécialisé / enseignant ordinaire", ces derniers ressentent une amélioration de « leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves » (cité dans Tremblay, 2015, p.35). Le dispositif français "Plus de maîtres que de classes" aurait permis dans certains cas de « renforcer le travail en équipe et d'établir une meilleure communication entre les enseignants. Ce décloisonnement leur permet d'établir des référents communs à toutes les classes » (Cristofari et al., 2014, p.59). Par ailleurs, Scruggs et al. ajoutent que « Co-teachers in a number of investigations reported on the positive effects of co-teacher collaboration as a social model for students » (2007, p.401).

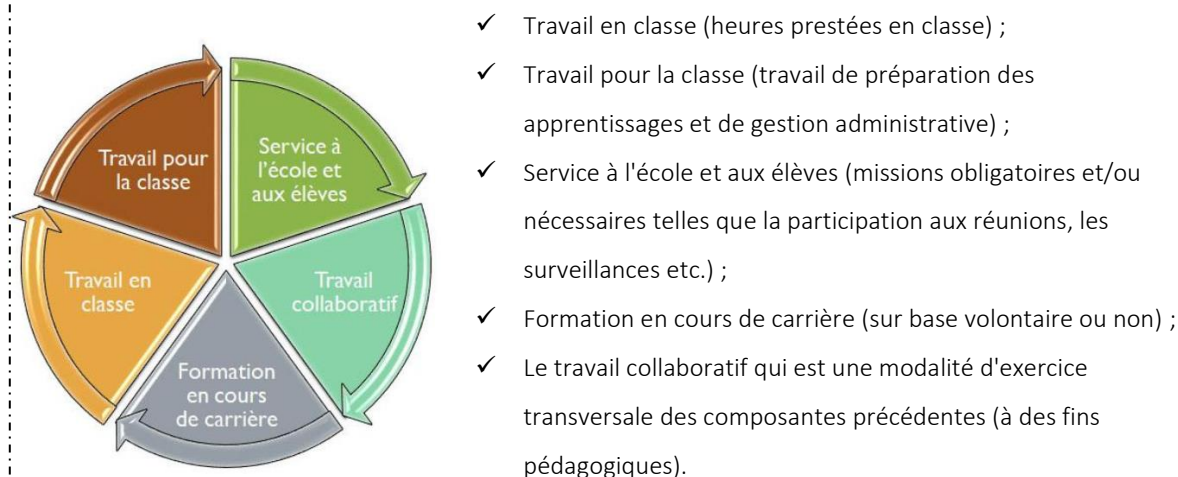
Selon Villa et al., « Teachers identify a range of benefits when co-teaching including an increased sense of agency, efficacy and well-being, enhanced skills and problem-solving ability and a reduction in feelings of isolation » (cité dans Mackey and al., 2018, p.467).

Par ailleurs, il semblerait que la pratique du co-enseignement offre une perspective nouvelle aux enseignants en termes de charge de travail dans le cas où celle-ci serait compensée par les attraits du travail collaboratif (Tremblay et Granger, 2020). Cette notion de charge de travail, dans le cadre de cette recherche, nous semble nécessiter quelques précisions. Qu'entend-t-on par charge de travail ?

La charge de travail a trait à la quantité et à la nature du travail à accomplir, mais aussi aux ressources nécessaires au professionnel qui l'endosse. Cette notion est complexe et mérite d'être nuancée.

Dans notre contexte, nous pouvons identifier les composantes de la charge enseignante qui, selon le décret de la Communauté Française du 14 mars 2019, sont les suivantes :

Figure 1 : Prestations et charge de travail des enseignants dans l'enseignement obligatoire¹(CSC, n.d.)



Comme nous pouvons le constater, ces composantes consistent principalement à définir les types de tâches imputées aux enseignants. A ces éléments factuels, nous ajoutons donc les ressources mentionnées précédemment, qui, selon Wisner (2015), relèvent tantôt de la charge physique, tantôt de la charge mentale (combinaison des charges cognitives et psychiques).

Ces dernières informations sont directement à mettre en lien avec notre questionnaire concernant le ressenti des enseignants en situation de co-enseignement. Dès lors, le co-enseignement pourrait-il être une réponse possible à l'abandon des jeunes enseignants ?

4.5. Le co-enseignement et ses limites

Comme toute chose, le co-enseignement a ses limites. La première et non des moindres, est la mise en place concrète de la pratique. En effet, celle-ci demande un certain nombre d'aménagements organisationnels et matériels. D'après de nombreux auteurs, l'organisation de la planification, de la préparation et de l'évaluation des apprentissages, ainsi que la formation des co-enseignants sont des éléments essentiels au bon déroulement de la

¹ Tiré de « Prestations et charge de travail des enseignants dans l'enseignement obligatoire », par la CSC, (n.d.), [image en ligne], <https://www.lacsc.be/ma-carriere/travailler-dans-lenseignement/fonctions-charge/charge-travail-enseignement-obligatoire/obl-fonctions-charge-enseignant>

pratique, mais nécessitent un temps très important ainsi qu'un soutien institutionnel. (Benoit et Angelucci, 2011; Cristofari et al., 2014; Pratt et al., 2016; Scruggs et al., 2007; Tremblay, 2015...).

Cette organisation tend à instaurer « a delicate balance between teacher autonomy and collective responsibility in collaborative settings ... teachers need theoretical frameworks and common agreement about outcomes for students to guide their decisions to improve student learning » (Timperley et al., cité dans Mackey et al., 2017). D'autres sources révèlent que « teachers readily identified a variety of pervasive school-based factors that made collaborative and coteaching difficult. These include [...] issues with protection of turf, scheduling difficulties, and funding concerns » (Parker et al., 2012, p.169). Zigmond et Baker identifient également le risque que le co-enseignement à temps plein laisse peu de place à des interventions directes et concentrées sur les élèves à besoins spécifiques. Par ailleurs, les classes ordinaires ne seraient pas toujours organisées ni équipées pour prendre en charge les difficultés de certains enfants à besoins particuliers (cité dans Tremblay 2015). En outre, le manque de clarté quant aux rôles de chacun a souvent été observé dans les binômes où l'enseignant spécialisé était relégué à un rôle de soutien ou d'assistance à l'enseignant principal (Cristofari et al., 2014 ; Tremblay, 2015). Or, comme le rappellent Scruggs et al. (2007), "Afin de maximiser le potentiel du co-enseignement, il s'agit d'établir un authentique partenariat de collaboration entre les enseignants ordinaire et les enseignants spécialisés" (cité dans Benoit et Angelucci). Ceci sera encore confirmé par le CSEE qui relève qu'une « répartition inégale des tâches entre les enseignant(e)s suscitera un sentiment de manque de confiance et d'équité au travail et accroîtra le risque que les enseignant(e)s ne soient pas satisfaits professionnellement » (CSEE, 2011, p.20).

Finalement, un possible obstacle à la réussite du co-enseignement : le facteur humain. En effet, la compatibilité entre les partenaires est aussi imprévisible que déterminante, car elle impactera directement le fonctionnement du partenariat (Baeten et Simons, 2014 ; Parker et al., 2012 ; Isherwood et Barger-Anderson, cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p.112 ; Scruggs et al., 2007).

4.6. Concrétisation du co-enseignement, à quoi faut-il veiller ?

Maintenant que nous avons établi le cadre existant autour du co-enseignement, ses bénéfices et ses risques, il nous semble pertinent d'établir une liste non exhaustive d'éléments qui nécessitent une attention particulière pour le bon déroulement de la mise en place du co-enseignement.

4.6.1. *Les enseignants doivent pouvoir choisir et "se choisir"*

Nous annonçons précédemment le défi évident que doivent relever les enseignants pour trouver un binôme compatible. En effet, si la pratique en duo peut être source de motivation pour certains, d'autres professionnels pourraient ressentir un inconfort au partage des responsabilités et des adaptations dans leur pratique (Cook et Friend, 1995). En outre, Gately et Gately (2001) identify "effective interpersonal skills, specifically verbal, nonverbal and social skills as an essential quality in the development of effective co-teaching relationships" (cité dans Stein, 2018). Il a d'ailleurs été constaté que les enseignants ayant vécu le co-enseignement comme une exigence extérieure ont mal supporté le dispositif (Cristofari et al., 2014). Voilà pourquoi deux des éléments primordiaux de la concrétisation du co-enseignement sont le volontariat d'une part, et un duo d'enseignants compatibles d'autre part (Benoit et Angelucci, 2012 ; Scruggs et al., 2007). Plusieurs auteurs comparent d'ailleurs parfois la relation des co-enseignants comme un mariage professionnel, tant la relation co-construite doit être basée sur la parité, les compromis et la flexibilité (Benoit et Angelucci, 2012 ; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010). Stein a établi une « Co-teacher Profile Sheet » pour permettre aux co-enseignants d'évaluer la compatibilité de leurs profils dans le cadre du co-enseignement. Cette grille consiste principalement à établir les pédagogies adoptées par chacun ainsi que les méthodes de préparation et de gestion de classe.

4.6.2. *Les enseignants doivent échanger leurs considérations*

Il est important que les co-enseignants discutent en amont de leur vision et leur philosophie quant à la différenciation, les aménagements et la pédagogie. (Cristofari et al., 2014 ; Isherwood et Barger-Anderson, 2007, cité dans Benoit et Angelucci, 2011 ; Pratt et al., 2016 ; Rytivaara, 2012 ; Scruggs et al., 2007). « All of these factors will influence the unity with which a co-teaching team can plan for a cohesive delivery of instruction and assessment » (Pratt et al., 2016, p.244).

4.6.3. *Les enseignants doivent éclaircir les tâches de chacun*

Avant d'envisager la pratique, il est important que certaines choses telles que les rôles de chacun, les modalités d'enseignement ainsi que les temps choisis pour co-enseigner soient discutées et mises à plat. Comme cela a été démontré, la mauvaise compréhension de la répartition des tâches et des statuts peut être une source de tension et un facteur direct du déroulement altéré de la pratique. « A successful co-teaching relationship starts well before teachers first see their class of students. Co-teachers must be on the same page in [...] who will teach which components, [...] the instructional models that will be used » (Pratt et al., 2016, p.244).

Partie 2 : Conception de la recherche

1. Retour sur les questions de recherche et formulation d'hypothèses

A la lumière de ce que nous apprend la littérature, nous pouvons déjà esquisser et/ou réajuster les hypothèses que nous chercherons à valider ou invalider grâce à notre étude. Par ailleurs, dresser au préalable nos hypothèses nous permettra d'objectiver le matériau en prenant conscience de nos préconceptions.

Question de recherche n°1 :

Comment les co-enseignants organisent-ils leur pratique ?

D'abord, nous supposons que les enseignants se rencontrent régulièrement pendant et/ou hors des temps scolaires pour se concerter et effectuer le travail de préparation, planification. Ensuite, nous envisageons que le choix des modalités de co-enseignement soit basé sur les contenus d'apprentissages, certaines matières se prêtant davantage à l'une ou l'autre modalité. Notre avis est que les enseignants se répartissent le travail selon les affinités de chacun. Enfin, nous pensons que le co-enseignement est plus profitable aux enseignants lorsqu'il est vécu à temps plein.

Question de recherche n°2 :

Comment le co-enseignement est-il vécu par les enseignants ?

Nous imaginons que la perception de la charge de travail doit être moins importante lorsque les enseignants travaillent en collaboration. Par ailleurs, nous pensons que la présence de deux enseignants en classe facilite la différenciation. D'après nous, la pratique du co-enseignement n'est possible qu'avec le soutien de la direction. Pour finir, nous estimons que le co-enseignement permet aux enseignants de se sentir moins seuls face à la pénibilité du travail.

2. Choix de la méthodologie

Pour cette recherche, nous souhaitons appréhender les pratiques des acteurs du co-enseignement, mettre en lumière le « comment » de leur action (Dumez, 2016). Dans ce but, nous avons choisi de mener une recherche qualitative basée sur des entretiens avec les participants. En effet, l'un des intérêts de l'enquête par entretien est ce que l'on peut récolter en termes d'idéologie et de représentations (Blanchet et Gotman, 2015). Il est donc question d'approcher l'activité du co-enseignement par le sens que lui donnent les acteurs, avec toute la subjectivité que cela implique. Dans cette optique compréhensive, nous précisons que cette subjectivité, comme le disent Blanchet et Gotman, « ne vise pas l'essence singulière de l'individu, mais l'acteur dans les contraintes de la situation et en interaction avec autrui » (2015, p.22).

Les entretiens menés se veulent semi-directifs, chacun semblable à un parcours, une improvisation balisée où chaque rencontre peut révéler des éléments particuliers. Nous avons fait ce choix pour tendre vers un équilibre entre la structure de la recherche et la liberté des participants à s'exprimer de manière spontanée.

Dans un premier temps, il s'agit donc pour nous de « donner à voir » la réalité des acteurs sur le terrain. Ensuite, l'enjeu de cette étude est d'objectiver les éléments liés au contexte et à l'expérience de chaque intervenant et d'en proposer une analyse, voire une interprétation.

3. Choix du public et prise de contact

Pour cette recherche, des enseignants primaire travaillant en Fédération Wallonie-Bruxelles ont été contactés. Les participants ont tous vécu une expérience de co-enseignement durant leur carrière, de manière plus ou moins ponctuelle et plus ou moins durable. Les situations géographiques, niveaux scolaires et réseaux d'enseignement des enseignants participants sont divers et variés.

A la suite de l'obtention de l'accord du Comité d'Ethique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation, une annonce fut postée sur les réseaux sociaux (notamment Facebook, dans des groupes d'enseignants), relayant notre demande ainsi que nos coordonnées. Par ailleurs, grâce au bouche à oreille, certaines écoles et/ou personnes pratiquant le co-enseignement nous ont été renseignées. Nous avons alors pris contact avec ces dernières par téléphone ainsi que par mail. Dans le cas où la demande a transité par des directions, un mail a été transmis aux enseignants qui étaient ensuite libre de nous contacter s'ils souhaitaient partager leur expérience.

4. Recueil du matériau

4.1. Modalités des entretiens

Les entretiens se sont organisés en dehors des heures scolaires, afin que les enseignants soient plus enclins au partage, hors de tout sentiment de contrainte. Selon le souhait et les facilités des participants, les rencontres se sont faites sur leur lieu de travail pour les uns, par visioconférence pour les autres. En amont, la demande d'enregistrement audio leur a été soumise, justifiée par l'analyse de leur discours retranscrit. En début d'entretien, un rappel de cette demande d'enregistrement a été fait. Par ailleurs, les documents d'information et de consentement ont été partagés à la fin de chaque entretien et récupérés comme il se doit.

La question de rencontrer les co-enseignants en binômes s'est posée au cours de la recherche. Cependant, pour réduire tant que possible le biais de désirabilité sociale, les entretiens se sont tous déroulés individuellement. Si certains duo de co-enseignants ont été entretenus, nous avons veillé à ce que les rencontres se déroulent de façon indépendantes, en laissant un certain laps de temps (plusieurs semaines, voire mois) entre les entretiens des deux acteurs.

4.2. Guide d'entretien

Pour guider les discussions, un canevas a été pensé autour des grandes thématiques abordées par cette étude. Celles-ci sont principalement liées à ce que dit la littérature scientifique du co-enseignement mais aussi aux questions et aux hypothèses établies au début de notre recherche. Pour chacune des thématiques, nous avons rédigé une question ouverte assez large ainsi que plusieurs sous-points afin de relancer la discussion selon le discours des participants. Ce guide d'entretien a pris la forme d'un tableau à deux colonnes (cf. annexe 2) : la première affichant la thématique générale et la question associée, la deuxième ciblant les différents points d'attention. Le canevas a subi plusieurs modifications au fil des entretiens, notamment pour préciser ou élargir certaines questions destinées aux enseignants. Le guide d'entretien nous servant davantage de mémo pour mener les discussions, aucune hiérarchie ou chronologie particulière n'a été rigoureusement d'usage. Lors des rencontres avec les participants, certains points ont été abordés plus précisément ou à l'inverse, de façon plus superficielle, voire pas du tout. Nous avons particulièrement veillé à la fluidité de la conversation, avec la possibilité de rebondir sur le discours spontané des enseignants, jouissant de la liberté de faire des allers-retours parmi les thématiques envisagées.

Pour éviter le biais de désirabilité sociale et favoriser la spontanéité du discours, nous avons fait le choix de ne communiquer ni les thématiques, ni les questions à l'avance aux participants. En revanche, l'objectif principal de la recherche leur a été indiqué dès les premiers contacts : comprendre comment s'organise et se vit le co-enseignement sur le terrain.

Les grandes thématiques qui composent notre guide d'entretien sont les suivantes. Ces dernières sont ici quelque peu développées, pour permettre au lecteur de mieux l'appréhender :

1) L'appropriation du concept de co-enseignement

Concerne la description de la pratique de co-enseignement du participant, la manière dont se traduit ce concept dans sa réalité, la mise en contexte de son expérience.

2) L'organisation concrète de la pratique

Cette partie tend à comprendre la façon dont les co-enseignants planifient et répartissent leur travail, notamment en termes de temps et d'espace, comment ils structurent leur travail collaboratif. Cette question nécessite également des éléments contextuels pour avoir une vision d'ensemble de leur pratique.

3) Le vécu et le ressenti des participants quant à l'expérience de co-enseignement

Ce point est davantage personnel et subjectif. Il permettra sans doute de percevoir les possibles richesses et/ou limites de la pratique, mais aussi les différentes façons de vivre le co-enseignement ainsi que les éventuels facteurs favorisant ou non le bon déroulement de l'expérience.

5. Choix de la méthode d'analyse

A cette étape de notre recherche, nous avons nourri une réflexion quant à la façon de structurer et d'analyser les données collectées grâce aux entretiens semi-directifs. Souhaitant dresser un état des lieux de la façon dont les enseignants mettent en place leur co-enseignement, il nous semblait nécessaire de passer par une étape comparative entre les différents intervenants. Il nous a semblé pertinent de baliser cette comparaison avec les principales orientations théoriques présentées plus tôt dans ce travail, mais aussi avec les nuances et appropriations partagées par les enseignants participants.

5.1. Méthode d'analyse

La découverte de l'**analyse thématique** a répondu à notre besoin de traiter le matériau de façon transversale en découpant celui-ci selon les thèmes abordés dans les entretiens. L'analyse thématique est en effet porteuse d'une intention descriptive plutôt qu'interprétative ou explicative (Paillé et Mucchielli, 2021). Par ailleurs, elle rencontre notre volonté de répondre à des questions assez larges, à l'aide des thèmes identifiés, l'objectif étant principalement de rechercher une cohérence thématique entre les différents entretiens. Dans cette même optique, notre analyse se veut horizontale, c'est-à-dire qu'elle met en évidence les multiples façons dont un même thème est abordé par les différents participants (Blanchet et Gotman, 2015).

5.2. Méthode du codage

Dans la continuité du point précédent, nous avons opté pour un **codage multithématique**, tel que proposé par Ayache et Dumez (2011) qui consiste à découper le matériau en unités de sens pour les regrouper ensuite par thèmes et sous-thèmes.

Parmi les particularités du codage multithématique, nous pouvons mentionner qu'il prend en compte la pluralité des thèmes. Choisir un nombre suffisant de thèmes permet de recouvrir l'ensemble du matériau, tout en laissant une importante liberté d'analyse. Cette pluralité concerne aussi les unités de sens elles-mêmes, pouvant appartenir à différentes thématiques. Un extrait de verbatim peut en effet correspondre simultanément à deux thèmes différents, il revient alors au chercheur de poser des choix pour son analyse, l'obligeant à adopter des interprétations en fonction de ceux-ci. Ensuite, le matériau peut être traité à travers une multitude de thèmes issus tant de la littérature, (par exemple : les modalités de co-enseignement), que des entretiens eux-mêmes (par exemple : les facteurs de bon déroulement du co-enseignement), ce qui permet de tenir sous contrôle le risque de circularité et de biais. Par ailleurs, ce mode de codage présente l'avantage d'une certaine liberté quant à l'articulation des différentes thématiques, qui peuvent parfois partiellement se chevaucher. Cette articulation dépend du chercheur et de ses intérêts, ce qui nous rappelle la multiplicité possible des interprétations du matériau, chose à laquelle il nous faut veiller pour éviter la circularité du codage.

En conclusion, nous avons fait le choix d'adopter un codage multithématique en raison, premièrement, de la nature de notre recherche qui se tourne vers une pratique comprenant des composantes plus ou moins définies. Deuxièmement, ce type de codage répond à notre

souhait de maintenir une certaine liberté dans les analyses, nous autorisant à effectuer des ajustements au cours du processus (comme par exemple, la formulation des indicateurs).

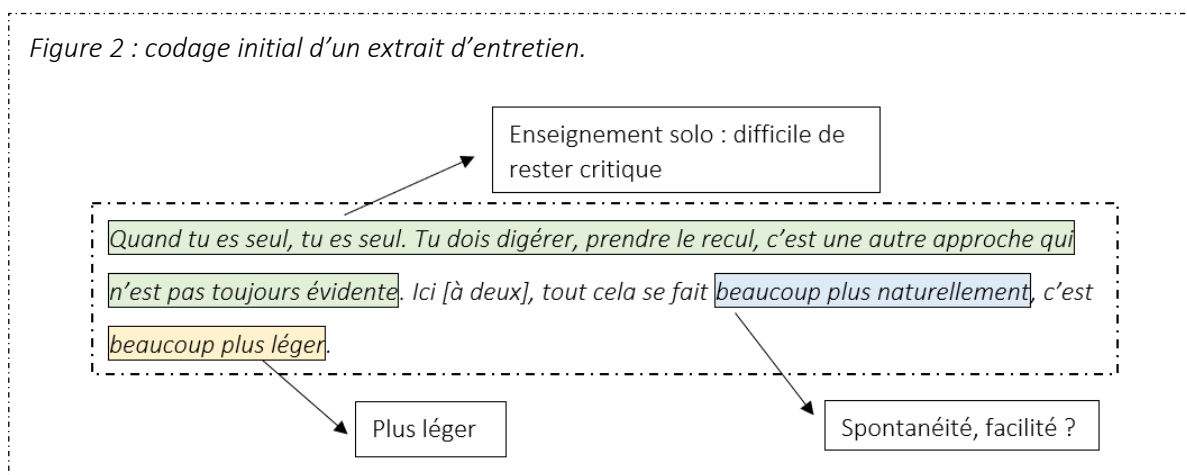
6. Traitement des données

A la suite des entretiens, nous avons retranscrits ceux-ci afin de pouvoir entamer leur analyse. C'est lors de cette étapes que les données ont été anonymisées, tel qu'annoncé aux participants. Nous avons fait le choix d'associer un numéro à chaque enseignant. Le premier enseignant rencontré fut donc renommé E1, le second E2 et ainsi de suite. Les éventuels noms ou lieux d'école ont été supprimés pour qu'il ne persiste aucun élément permettant de les identifier. Exemple, « école de Bruxelles » est renommé « école » dans le discours du participant. A cette étape de notre recherche, nous avons pu nous familiariser avec les données grâce à des lectures répétées des retranscriptions et annoter certains verbatims des idées et éléments que nous avons identifiés alors (Braun et Clarke, 2006). Par la suite, des noms d'emprunts ont été choisis pour chaque participant, permettant d'intégrer avec harmonie les témoignages au cœur de notre travail, notamment lors de la présentation des résultats.

6.1. Codage et analyse

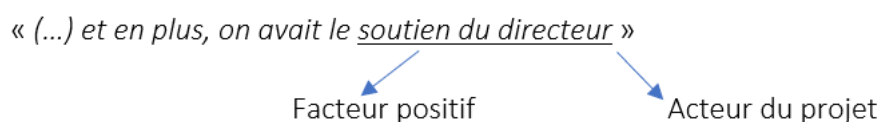
Pour procéder au codage du matériau, nous nous sommes inspirés des étapes de l'analyse thématique proposées par Braun et Clarke (2006). Nous avons donc dans un premier temps, effectué une découpe du matériau en générant des codes initiaux : couvrant des extraits allant d'un mot à quelques lignes, ces codes résumaient l'idée ou l'élément dont il était question, se voulant concis (mot, courte phrase). Les codes choisis proviennent tantôt du discours de l'acteur, tantôt de l'interprétation du chercheur, en fonction de la pertinence des termes et à l'appréciation du chercheur (fig. 2). Ils traduisent en effet l'interprétation que nous avons donnée au sens du discours des participants.

Figure 2 : codage initial d'un extrait d'entretien.



Cette démarche inductive nous a permis d'identifier une partie des thématiques. En effet, les mots et phrases apposés en marge des retranscriptions s'avèrent être des esquisses des futurs indicateurs (Raoul, 2020). Il est arrivé que nous ajustions certains codes déjà posés pour qu'ils qualifient davantage l'expérience et/ou la posture du participant. En outre, certains extraits pouvaient correspondre à deux thématiques différentes. Pour exemple, dans l'extrait « *C'était challengeant et en plus, on avait le soutien du directeur* », le soutien du directeur peut d'une part relever de la thématique des acteurs concernés du co-enseignement, mais aussi de celle des facteurs qui favorisent le bon déroulement de la pratique. Concrètement, certains extraits concernent un codage binominal (fig. 3).

Figure 3 : codage binominal d'un extrait d'entretien



Une fois le codage initial réalisé, nous nous sommes mis en recherche de nos principaux thèmes, ceci permettant une première abstraction des données. En réalité, la formulation et le choix des thèmes fut une étape longue et complexe car ceux-ci sont « bricolés », au sens de Dumez (2016). En effet, ils proviennent en partie des éléments théoriques de la recherche, des hypothèses que nous avons émises au départ de ce travail, mais aussi des notions et concepts provenant du matériau. Si ce quadrillage ouvert a permis de limiter le biais de circularité, il a nécessité de nombreux ajustements, notamment parce qu'il arrive que les thèmes se chevauchent, nous demandant de choisir d'affiner ou non leur formulation. La figure 4 présente l'extrait d'une des premières listes de thèmes et sous-thèmes ayant guidé la suite de l'analyse.

Figure 4 : thèmes et sous thèmes d'analyse

CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DU CO-ENSEIGNEMENT

- Initiative (mise en place volontaire/involontaire, prévue, fortuite...) → pourquoi le co-enseignement a été instauré ?
- Acteurs (toute l'école ou seulement certains enseignants ?) → qui intervient dans la pratique ?

VÉCU ET RESENTI

- Travailler en équipe (appréciations, difficultés...)
- Charge de travail (en comparaison à l'enseignement traditionnel)

6.2. Tableau d'analyse

En nous basant sur la première liste de thèmes, nous avons amorcé la construction d'un tableau d'analyse. Comme l'estiment Blanchet et Gotman, celui-ci est pour le chercheur « un outil explicatif, visant à produire des résultats » (2015, p.97). Pour y parvenir, notre méthode fut déductive car une fois les premiers indicateurs rédigés, nous avons attribué un code couleur à ceux-ci, avant de surligner/souligner les extraits de verbatims en fonction du code couleur choisi (Raoul, 2020). Cette approche, ajoutée au processus inductif du codage initial, nous a permis d'affiner la formulation de nos indicateurs au fur et à mesure de notre travail, les rendant plus précis ou au contraire plus larges, en fonction du contenu des entretiens. Ainsi, les thèmes sont divisés en trois grandes parties, chacune englobant d'autres dimensions d'une même thématique : le contexte (reprenant les éléments qui encadrent la pratique des participants), l'organisation (concerne la façon dont les co-enseignants s'organisent concrètement) et le vécu (présentant les ressentis liés aux expériences personnelles des participants). La hiérarchie des indicateurs (fig.5) favorise une décomposition maximale de l'information (Blanchet et Gotman, 2015) et permet la structure les indicateurs à travers lesquels nous avons finalement analysé nos entretiens.

Figure 5 : Composantes du co-enseignement structurées par thématiques

Contexte		Organisation	Vécu
Thèmes	Sous-thèmes	Thèmes	Thèmes
école	Initiative	Préparation / planification du travail	Charge de travail
	Intensité	Modalités d'enseignement	Travail collaboratif
	Place du projet	Aménagements	Différenciation
classe	Nombre d'élèves		Avantages, richesses, bénéfices
	Année primaire		Inconvénients, limites, obstacles
binôme	Choix du binôme		
	profil des enseignants		

Une fois le code couleur appliqué aux verbatims, le contenu de chaque entretien en lien avec chaque thème fut résumé dans le tableau d'analyse (annexe 1). Admettons que le thème « Aménagements » soit représenté par la couleur jaune, nous avons parcouru la retranscription d'un entretien et fait la synthèse de tous les éléments qui y étaient soulignés/surlignés en jaune dans la case correspondante. In fine, le tableau d'analyse a pris la forme présentée en figure 6.

Figure 6 : extrait du tableau d'analyse des entretiens

Contexte					
Thème	Sous-thème	Clara	Jeanne	Giulia	Luc
école	Initiative	Projet lecture en lien avec l'université. Mis en place depuis septembre pour toute l'année.	Pour cause de travaux, regroupement de deux classes : imposé.	• Première idée : directeur. Mais collègues pas d'accord. • Relance du projet par une enseignante qui propose à Giulia de faire ça ensemble avec le soutien de la direction • Projet d'école initié par les acteurs	• Diminution du nombre d'élèves, perte d'un mi-temps enseignant et regroupement des P5 et P6 chaque après-midi. • Remise en question générale de la pédagogie de l'école → constructivisme Coenseignement dans le cycle 10-12.
	Intensité	Clara : janvier – mars 2020 (arrêt covid). 8h réparties sur la semaine.	A temps plein (~ 2h semaine en ½ groupe)	Temps plein. Mis en place depuis 3 ans.	A temps plein, excepté cours sport/langue.

6.3. Production des résultats

Bien qu'un nombre important de thématiques ait permis de quadriller tout le matériau, celles-ci ne présentent pas toutes le même intérêt. En cohérence avec l'analyse thématique, nous avons choisi d'interpréter les résultats en analysant d'abord la variabilité présente au sein d'une sélection de thèmes (Blanchet et Gotman, 2015). Outre le critère de variabilité, cette sélection est issue de nos choix en tant que chercheur pour déterminer les indicateurs étant les plus à même de nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous avons ajouté un second critère à notre sélection qui concerne davantage la nature des indicateurs. Cela nous éclaire sur la manière de présenter nos résultats et nous semble pertinent pour cibler au mieux les descripteurs que nous souhaitons partager en priorité.

Nous avons donc appliqué plusieurs filtres à nos thématiques. D'abord, tous les thèmes et sous-thèmes ont été classés en fonction de la **variabilité** du contenu (forte ou faible) entre les différents entretiens. Ensuite, les indicateurs ont été classés selon leur nature : certains d'entre eux sont considérés comme **constitutifs** de la pratique de co-enseignement : ils font partie des ressentis personnels ou des choses mises en place concrètement par les co-enseignants. Ils peuvent également être **explicatifs**, c'est-à-dire qu'ils font partie des éléments

qui entourent le co-enseignement et peuvent expliquer un élément du discours du participant.

Pour exemple, la thématique « préparation et planification du travail » est **variable** à travers les entretiens. On peut également dire que c'est un élément **constitutif**, elle nous apprend « comment » l'enseignant met en œuvre son co-enseignement.

La thématique « initiative du co-enseignement », quant à elle, est également un descripteur **variable** d'un participant à l'autre. Cependant, elle sera plutôt de nature **explicative** car elle est contextuelle et peut participer à nous faire comprendre « pourquoi » l'enseignant ressent ou met en œuvre sa pratique de telle ou telle façon.

Certains thèmes se sont avérés particulièrement difficile à classer car ils englobent plusieurs facettes d'un même concept. Par exemple, l'indicateur « Profil des enseignants » est **variable** en tous points. Toutefois, il concerne à la fois le statut hiérarchique des co-enseignants l'un par rapport à l'autre, qui est un élément constitutifs de leur pratique, et le statut individuel des enseignants par rapport à l'école, qui sera plutôt un élément explicatif. Dans ce genre de cas, la thématique est considérée comme **mixte**, nécessitant d'être nuancée lors de sa présentation.

Selon cette procédure, les thématiques ont pu être classés (fig. 7), ce qui nous a permis de mieux considérer les éléments qui allaient faire partie intégrante des résultats et ceux qui serviraient davantage à situer les expériences des enseignants.

Figure 7 : Outil d'analyse des résultats selon la variabilité et la nature des indicateurs

Faible variabilité		Forte variabilité	
Constitutif	Explicatif	Constitutif	Explicatif
Travail collaboratif	Classe	Aménagements de l'espace et de l'horaire	Contexte école - initiative
Différenciation	Place du projet dans l'école	Préparation et planification du travail	Contexte école - Intensité
Intérêts, objectifs, richesses	Choix du binôme	Profil des enseignants	
Inconvénients, limites, obstacles	Charge de travail		
Modalités d'enseignement			
Conditions, facteurs favorisant le co-enseignement			

A la lumière des processus présentés précédemment, nous avons sélectionné les thèmes qui seront les portes d'entrée par lesquelles nous exposerons les résultats de notre recherche. Cette sélection n'écarte en rien les autres indicateurs qui nous fourniront çà et là des éléments d'information et de compréhension supplémentaires.

Partie 3 : Présentation des résultats

Cette partie tend principalement à apporter des réponses complètes et nuancées à nos questions de recherche, grâce aux huit entretiens menés avec des enseignants pratiquant le co-enseignement. Par ailleurs, nous tenterons de mettre en lumière les éventuels liens pouvant être faits entre le contexte des participants et leur vécu, dans le but de mieux comprendre les composantes du co-enseignement.

Nous insistons sur le fait que notre posture ne se veut pas prescriptive. Si cette recherche nous permet de donner un aperçu des pratiques de terrain en Fédération Wallonie Bruxelles et peut-être même, d'esquisser quelques recommandations, il ne s'agit en aucun cas de tracer un unique chemin à suivre. Par ailleurs, bien que nous aspirions à rester fidèle aux expériences et aux ressentis des enseignants rencontrés, une partie des éléments présentés résulte inévitablement de l'interprétation que nous avons faite du discours des participants, ce qui est à prendre en compte lors de la lecture.

A travers cette partie de la recherche, le lecteur sera amené à rencontrer quelques mises en évidences supplémentaires (fig. 8). Celles-ci prendront la forme d'un pictogramme destiné à souligner des liens ou conclusions que nous aurons pu faire suite à la découverte des résultats.

Figure 8 : pictogramme signifiant un lien, une idée, une interprétation



Ce pictogramme indique qu'une idée, un possible lien, émerge.

1. Organisation du co-enseignement : éléments factuels

Notre première question de recherche interroge la façon dont les enseignants organisent leur co-enseignement. En termes d'organisation, deux grands thèmes ont émergé lors des entretiens. Le premier concerne la préparation et la planification du travail par les enseignants, le second porte davantage sur les aménagements que les équipes ont mis en place au niveau de leurs espaces de travail et de leurs horaires.

1.1. Préparation et planification du travail

Temps de préparation collaborative

Sous cette formulation se retrouvent, entre autres, les temps de rencontre entre les co-enseignants, concertations durant lesquelles ils organisent leur travail. Les entretiens révèlent que ces temps peuvent varier, allant d'une trentaine de minutes à environ trois heures, en fonction des enseignants, mais pas seulement. Prenons pour exemple le cas de Clara (nom d'emprunt), qui a vécu une expérience de co-enseignement d'une année, durant laquelle une enseignante venait prêter huit heures par semaine dans sa classe. Clara estime qu'elle et sa collègue prévoyaient chaque semaine une trentaine de minutes seulement pour se concerter. S'y ajoutaient quelques échanges officieux sur les réseaux par exemple, hors des temps scolaires, afin d'anticiper la semaine à venir et organiser le travail. Cela tend à nous interroger sur le lien entre temps de co-enseignement et temps de préparation collaborative. Clara n'est pas la seule à décrire ce genre de situation. Certains enseignants mènent peu, voire pas de concertations en tant que telles, au vu du peu d'heures qui sont destinées à leur co-enseignement (annexe confidentielle E1). C'est le cas de Marianne (nom d'emprunt), dont le co-enseignement est aujourd'hui réduit à quatre heures par semaine. Ses quelques expériences de co-enseignement se sont principalement déroulées avec des instituteurs provenant de l'enseignement spécialisé. Au fil des années, Marianne est passée d'un co-enseignement permanent à temporaire, se réduisant à quelques heures ces dernières années. Elle explique que ses temps de préparation collaborative s'en sont vus réduits également. « On essaye d'avoir un moment, ne fût-ce qu'une récréation ou autre, pour discuter » (Annexe confidentielle E6, p.5). Nous pouvons comparer ces situation à celle de Luc, qui pratique le co-enseignement à temps plein depuis une petite vingtaine d'années. Ce dernier raconte qu'en plus des deux heures de fourche communes qu'il passe avec sa collègue pour préparer la semaine qui suit, une troisième heure (minimum) est consacrée à la planification des devoirs. Il ajoute qu'un gros travail de programmation s'effectue durant les vacances scolaires, sans compter les échanges ponctuels et officieux entre lui et sa co-enseignante au quotidien.



Ces quelques exemples, additionnés aux autres entretiens, nous laissent penser que l'intensité du co-enseignement influence le temps que les enseignants consacrent à leurs concertations.

Rôles des co-enseignants

Lors des temps de rencontre abordés précédemment, les co-enseignants planifient les apprentissages et préparent leurs activités, à l'instar de n'importe quel enseignant. Lors des entretiens, nous avons tenté de comprendre comment se répartissent les tâches et les rôles pris par les enseignants en classe, nous avons découvert que chaque duo a ses habitudes. Les uns planifient, les autres improvisent sur le moment, « au feeling ». Certains, par exemple, se répartissent les rôles selon l'étape de l'activité. C'est le cas de Gabrielle (nom d'emprunt) qui mène seule les mises en situation avec tous les élèves, avant de partager le groupe avec sa collègue durant les exercices. Dans le binôme de Luc (nom d'emprunt) et Florence (nom d'emprunt), la décision ne s'anticipe pas. Luc décrit leur fonctionnement comme « une symbiose » : si l'un des deux adopte une posture (donne une explication, par exemple), l'autre s'adapte et prend la posture complémentaire (observer ou circuler entre les bancs). D'autres encore, se répartissent les rôles selon les préférences de chacun, comme nous l'apprend Danielle (nom d'emprunt), qui aime donner les explications, consignes etc., pendant que sa collègue préfère s'occuper de la manipulation.

Pour finir, les rôles peuvent être déterminés par le contexte de co-enseignement. En effet, certains enseignants rencontrés ont bénéficié de co-enseignement pour des raisons spécifiques comme un projet lecture ou de la différenciation. Dans de tels cas, le rôle du co-enseignant pourrait indirectement être déterminé par le contexte à l'initiative de la pratique.



En conclusion, nous découvrons que les rôles adoptés par les enseignants peuvent varier selon plusieurs critères : le moment de la journée ; le "feeling" du moment ; la posture de l'autre ; l'affinité avec le contenu ainsi que le contexte du co-enseignement. Bien que cette liste soit non-exhaustive, elle nous donne un aperçu des possibilités.

Partage des tâches

Nous connaissons les nombreuses facettes de l'organisation des apprentissages : planification hebdomadaire, préparation, matériel, recherches, sans oublier les photocopies, corrections etc., multiples sont les tâches que les enseignants peuvent se départager. Cette organisation

présente deux dimensions abordées par les enseignants : le partage proportionnel des tâches et les critères sur lesquels se basent les enseignants pour se répartir les tâches.

Lorsqu'il s'agit de partage proportionnel des tâches, nous avons pu remarquer deux tendances, selon l'intensité avec laquelle le co-enseignement est implémenté en classe. En effet, la totalité des enseignants rencontrés qui pratiquent le co-enseignement à temps plein déclarent un partage équitable du travail, toutes tâches confondues. Les enseignants pour lesquels le co-enseignement intervient à mi-temps ou moins s'organisent différemment. La plupart nous confient prendre presque entièrement le travail d'organisation à leur charge, tandis que leur collègue cible ses actions sur un aspect des apprentissages comme la différenciation, le matériel ou l'enseignement.



Il semblerait alors que le partage du travail soit proportionnel à l'intensité du co-enseignement et détermine dans quelle mesure les enseignants se partagent l'organisation de l'enseignement.

En cas de partage équitable, les enseignants fonctionnent de différentes façons pour déterminer les tâches de chacun. Les critères de cette répartition sont assez simples : il arrive que les enseignants se répartissent les matières (l'un s'occupe de préparer les ateliers de sciences tandis que l'autre organise ceux de français, par exemple). Dans la majorité des entretiens menés, nous rencontrons une seconde démarche où les enseignants préparent ensemble la base des activités (objectifs, préparations...) et se répartissent ensuite les tâches nécessaires pour réaliser celle-ci.

1.2. Aménagements de l'espace et de l'horaire

Les aménagements horaires

Le co-enseignement, comme nous l'avons bien compris à présent, concerne la coopération de deux enseignants et de ce fait, requiert des temps de travail communs. C'est pourquoi, pour la plupart des participants, des aménagements de l'horaire ont été réalisés, alignant par exemple, les heures de fourches des co-enseignants pour qu'ils puissent se concerter durant les périodes scolaires. L'un des exemples les plus marquants est celui de Giulia (nom d'emprunt) qui nous explique que pour permettre à toute l'équipe de se concerter, le directeur a supprimé une heure de prestation le mercredi et, pour compenser, a rajouté une dizaine de minutes aux autres jours de la semaine (Annexe confidentielle E3).

Les aménagements spatiaux

Par ailleurs, le co-enseignement implique parfois une augmentation du nombre d'élèves et donc, un plus grand espace classe. De nouveau, c'est l'intensité du co-enseignement ainsi que l'importance du groupe classe qui semble influencer ce type d'organisation.

D'après nos rencontres avec les enseignants, ceux qui pratiquent le co-enseignement à raison de quelques heures par semaine se sont limités à des aménagements de l'horaire pour que les binômes puissent se concerter ainsi que quelques apports mobiliers, comme l'explique Marianne qui a souhaité que ses co-enseignants, quel que soit le temps passé dans sa classe, aient un bureau « à eux ». Des modifications plus importantes ont été réalisées par et pour les co-enseignants à temps plein, notamment la suppression de cloisons entre certains locaux pour disposer d'espaces adaptés au plus grand nombre d'élèves.

Outre les abattements de cloisons, certains groupes ont mis en place des dispositions particulières pour faciliter la gestion du groupe ou simplement pour répondre aux besoins des enseignements. Pour illustrer cela, nous pouvons mentionner le cas de Luc et Florence qui, dans un local de 11 mètres sur 9, ont disposé les bancs afin que les élèves (44 pour l'année 2021-2022) soient regroupés en « triplettes », trios d'enfants mixant chaque fois les genres et les niveaux (5^{ème} et 6^{ème} année). Danielle et sa collègue, elles, ont préféré disposer les bancs de leurs 26 élèves de 2^{ème} année en petits « U » de 6 places, laissant un espace au milieu où l'enseignant peut s'installer pour travailler avec le petit groupe.

Aménagements matériels

Enfin, nous pouvons donner l'exemple de Giulia et son équipe. Chez eux, le co-enseignement est un projet d'école depuis quelques années et concerne aujourd'hui toutes les classes, ce qui induit d'importants aménagements. Au cours des dernières années, Giulia fut titulaire de larges classes allant jusqu'à 96 élèves pour 4 enseignants et un éducateur. De tels groupes nécessitaient, d'après elle, davantage que de grands locaux. Pour dispenser un enseignement notamment sous forme d'ateliers tournants, les locaux ont été séparés en plusieurs zones appelées « plateaux », permettant aux enseignants de mener des activités différentes sans se gêner mutuellement. Giulia mentionne également l'achat de matériel spécifique tel que des micros, caméras de documents, matériel de projection etc., pour répondre au nombreux élèves présents dans un même lieu.



Qu'il s'agisse de l'horaire ou de l'espace, les aménagements représentent autant de possibilités que d'obstacles car ils sont très variables en termes de faisabilité. Lorsqu'il fut demandé aux participants quelles peuvent-être les limites du co-enseignement, les réponses furent relativement unanimes : d'abord, toutes les infrastructures ne permettent pas de modifier les espaces au gré des envies. Certaines écoles seraient rapidement limitées en termes de place pour aménager des locaux plus grands qu'ils ne sont initialement. Ensuite, nous pouvons aisément imaginer la difficulté d'établir des horaires arrangeants pour les différents enseignants, particulièrement si plusieurs classes sont concernées par le co-enseignement. Enfin, les limites budgétaires nous semblent évidentes, tant pour le matériel que pour d'éventuels travaux.

1.3. Dispense des enseignements

Modalités de co-enseignement

Nos analyses portant sur l'organisation ont révélé une faible variabilité dans les modalités de co-enseignement. Celles-ci sont quasiment toutes pratiquées par les enseignants et sont choisies en fonction du contenu des activités. Ce choix des modalités dépendrait, entre autres, des contraintes spatiales et matérielles propres à chaque enseignant. En effet, certaines modalités telles que l'enseignement en atelier, sont liées à l'espace disponible qui permet plus ou moins d'isoler les groupes d'élèves. Nous pouvons également évoquer l'enseignement parallèle qui pourrait se trouver limité si le matériel n'est pas présent en suffisance.

Appropriation de la pratique

En termes de dispense de l'enseignement, Nous pouvons ajouter qu'à travers les entretiens, nous réalisons que les notions de co-intervention et de co-enseignement sont définitivement difficiles à démêler dans certaines situations. C'est par exemple le cas du co-enseignement que nous décrit Marianne. Celui-ci est initialement issu d'un contexte de recherche qui concerne la présence, dans une classe ordinaire, d'une enseignante issue de l'enseignement spécialisé destinée à fournir une aide aux élèves en intégration. Si nous nous penchons sur la nomenclature, il s'agit ici de co-intervention interne, au sens de Tremblay (2015). Cependant, la forte volonté de Marianne d'établir une égalité de statut avec ses collègues nous permet

sans trop d'hésitation de nommer sa pratique « co-enseignement ». Comme elle nous l'explique, elle veille à ce que tous les élèves considèrent les deux enseignants comme les titulaires de l'ensemble du groupe-classe. L'enseignante spécialisée ne se limite donc pas au suivi des élèves en intégration, mais bien de tous les élèves, sans distinction.

Statuts des co-enseignants

Enfin, nous trouvons intéressants de revenir sur cette notion d'égalité entre les deux enseignants. Plusieurs discours de participants mettent en évidence l'absence ou, au contraire, la présence de "hiérarchie". Florence par exemple, nous explique qu'étant arrivée dans le cycle 5-6 après son collègues, ce dernier a guidé un peu leur pratique au début. Mais le temps passant, elle explique qu'ils ont pu trouver leur organisation de travail et que cette différence a rapidement disparu (annexe confidentielle E7). Considérons maintenant le cas de Gabrielle qui pratique le co-enseignement à mi-temps : « On savait qu'elle venait en aide, il y avait comme une hiérarchie, même si ce n'était pas vraiment ça, on travaillait ensemble. Mais j'étais la personne référente, c'était moi qui prenais quand même les décisions » (Annexe confidentielle E5, p.3). Lors de l'entretien mené avec Gabrielle, nous avons eu l'impression qu'elle profitait finalement très peu du travail collaboratif qu'elle vivait, ce qui entrainait en contradiction avec le reste de son discours prônant le co-enseignement à plus grande échelle. Après avoir investigué davantage, nous avons reçu une explication qui nous a permis d'entrevoir les raisons de cette réticence. D'abord, comme elle nous l'explique, Gabrielle est quelqu'un de perfectionniste qui « aime bien quand les choses sont faites exactement comme elle veut » (Annexe confidentielle E5, p.7). En cohérence avec ce trait de caractère, elle travaille énormément durant les vacances d'été pour planifier l'essentiel de l'année scolaire suivante. Or, le système éducatif étant ce qu'il est en Belgique, il arrive bien souvent que les écoles ne connaissent pas les membres de l'équipe avant la rentrée scolaire. « Aujourd'hui encore, on est début juin, je ne sais pas dore combien d'heures d'aide j'aurai et à quelle personne on va les donner. Donc on ne sait pas planifier quelque chose ensemble » (Annexe confidentielle E5, p.7). Dans ses conditions, Gabrielle, part du principe qu'elle est la seule en charge de sa classe et s'adapte ensuite, si une seconde personne se joint à elle. Elle ajoute que « Si je savais que, en septembre, j'allais travailler avec telle personne, (...) ça me déchargerait et là on ferait du co-enseignement » (Annexe confidentielle E5, p.7).



A la lumière de ces éléments, nous pensons que l'éventuelle différence de statut (factuelle ou ressentie) entre les enseignants pourrait être mise en lien avec plusieurs choses. D'abord, l'intensité et du co-enseignement pourrait logiquement influencer le statut d'un enseignant qui est peu présent en classe, par exemple. Par ailleurs, les considérations et la personnalité des enseignants jouent un rôle important dans la place accordée à l'autre, comme c'est le cas de Marianne (cf. Partie 3, 1.3 appropriation de la pratique) mais aussi Gabrielle. Enfin, les contraintes organisationnelles liées au système éducatif semblent manquer de garanties pour que les enseignants puissent anticiper leur pratique collaborative quand les places de ceux-ci ne sont pas fixes.

2. Vécu des enseignants : éléments de signification

Une part importante de cette recherche traite de la manière dont les enseignants vivent leur expérience de co-enseignement. Ces ressentis sont finalement liés à tout ce qu'implique le travail coopératif. Il est entendu que leurs témoignages sont personnels, empreints de subjectivité et n'ont pas pour but de prétendre à des généralités. Cependant, certaines tendances peuvent être observées et nous avons tenté d'esquisser les liens pouvant être faits entre ces ressentis et, notamment, certains éléments contextuels du co-enseignement des participants. Ces liens proviennent de notre interprétation et pourraient sans doute, nous en avons conscience, être compris et perçus différemment par d'autres. Enfin, parmi les différentes facettes du vécu des enseignants que nous présenterons ci-dessous, le lecteur pourra trouver, çà et là, des données qui ne seront pas traitées « pour elles-mêmes », telles que les avantages et limites du co-enseignement cités dans les entretiens, par exemple. En effet, celles-ci varient peu entre les différents témoignages et coïncident logiquement avec un certain nombre d'éléments présents dans notre revue de la littérature. Néanmoins, nous relèverons assurément quelques bénéfices mais aussi certains obstacles qui nous semblent particulièrement intéressants et instructifs.

La vision des enseignants quant au travail coopératif/collaboratif présente en réalité, peu de variabilité. Nous avons effectivement pu découvrir que les enseignants de notre échantillon se sont tous confrontés, à leur façon, aux mêmes composantes de ce travail de collaboration qu'est le co-enseignement. Nous avons choisi de présenter les composantes qui nous

semblent être des éléments incontournables de la pratique, ainsi que celles qui méritent d'être davantage décortiquées. Le lecteur peut considérer qu'elles sont disposées selon une « importance » décroissante, selon la fréquence avec laquelle nous les avons rencontrées lors des entretiens avec les participants.

2.1. Le regard

Les co-enseignants rencontrés ont régulièrement abordé les sujets de la rétroaction ou de la réflexivité qu'offre le travail collaboratif. Par **rétroaction**, nous entendons entre autres, le fait que les co-enseignants puissent s'échanger des avis critiques (dans le sens positif du terme), sur certains points de leur enseignement, par exemple. Cela semble particulièrement vrai pour les jeunes enseignantes que nous avons rencontrées. Pour sa part, Clara nous partage l'importance des échanges avec sa co-enseignante dans sa première année d'enseignement, notamment parce que leur équivalence de statut retirait la pression qui peut accompagner un avis extérieur : « J'ai vraiment besoin de savoir si je fais bien les choses, j'ai besoin de feedback et le fait qu'elle puisse me le donner autrement que par le directeur qui débraque dans la classe, ça m'a permis de me sentir bien ».(annexe confidentielle E1, p.6) Plusieurs participants disent également apprécier cette possibilité de « **débriefer** en direct » une activité vécue ensemble, que celle-ci se soit menée en tandem ou selon une autre modalité : « Partager directement, c'est quand même plus agréable que d'attendre d'avoir des concertations pour donner son avis » (Danielle, annexe confidentielle E8, p.9). Enfin, la rétroaction est aussi relative au **double regard** posé sur l'extérieur, la vie de classe dans son ensemble. Ainsi, comme Danielle le concède, « Il y a des choses qu'on peut louper [...] on a beau se remettre en question, il y a des choses qu'on ne voit pas ». (Annexe confidentielle E8, p.8) Cela peut par exemple concerner une méthode qui ne conviendrait pas à tel ou tel élève, ou encore des éléments abstraits tels que le rythme de l'activité. Ce double regard a trait, finalement, à toute une série de choses que nous pouvons résumer par une expression bien connue et citée à plusieurs reprises lors des entretiens : « Il y a plus d'idées dans deux têtes que dans une ».

A cette rétroaction commune peut suivre une **réflexivité** qui sera **commune**, elle aussi. Considérons par exemple, la possibilité pour les enseignants d'ajuster leurs actions à la rencontre d'un obstacle. A ce sujet, Luc nous explique que discuter en binôme permet de réfléchir ensemble pour s'améliorer, ce qu'il estime être une richesse : « ça nous arrive encore bien souvent de remettre, évidemment après 17-18 ans, les mêmes séquences en route, mais

de se dire "Ah ben ça, ça n'a pas bien marché" ou "avec ces élèves-ci, on va changer notre activité"... on remanie continuellement ». (Annexe confidentielle E4, p.5)

En outre, les enseignants rencontrés évoquent également leur **propre réflexivité** qui peut concerner une remise en question personnelle motivée par la pratique coopérative. C'est ainsi que Clara explique qu'en prenant du recul sur les actions de sa collègue, elle a pu réfléchir à ses propres actions : « Ça m'a permis aussi de me dire « tiens, qu'est-ce que moi, je pourrais améliorer plus tard quand ce sera à moi de... ». (Annexe confidentielle E1, p.6)

Ces regards pluriels ont un point commun que nous pouvons relayer grâce aux discours de plusieurs participants qui relèvent l'importance, dans ce cadre collaboratif, d'être ouvert, réceptif et de savoir accepter les remarques (lorsqu'elles sont bienveillantes et constructives). Plus généralement, la remise en question ainsi que la communication semblent être des enjeux particulièrement porteurs pour pratiquer le co-enseignement.



Pour conclure, le co-enseignement offre plusieurs dimensions au sujet du "regard". La première, celle du regard de l'autre, extérieur, qui se veut objectif et rend possible un feed-back. La seconde, celle d'une rétroaction plurielle qui peut entraîner une autre composante : la réflexivité commune. A celle-ci peut s'ajouter, tel un jeu de domino, une réflexivité individuelle. Tous ces regards seraient toutefois conditionnés par l'ouverture et la remise en question des enseignants.

2.2. La complémentarité

Si tous ne la mentionnent pas en ce terme, la complémentarité est pourtant marquée dans tous les témoignages à travers plusieurs dimensions. La première a trait à la **diversité des profils** qu'il peut y avoir dans une équipe. Giulia nous parle d'un équilibre à trouver : « *Je pense qu'il faut aussi des personnalités différentes dans le co-enseignement (...) s'il y a plusieurs leaders, chacun veut faire comme il veut et ça crée des conflits. S'il n'y a que des personnes, on va dire, un peu plus « suiveuses », ça ne va pas non plus parce qu'on mettra plus de temps pour avancer* ». (Annexe confidentielle E3, p.10)

Nous pouvons aussi parler de **diversité des caractères** car nous avons pu constater que plusieurs binômes estiment que leur personnalité est complémentaire de celle de leur

collègue. Jeanne (nom d'emprunt), par exemple, se présente comme étant prévoyante et calme, tandis que sa co-enseignante serait davantage spontanée et « speed ». Jeanne voit cette complémentarité comme un intérêt, par exemple pour sortir de ses habitudes ou découvrir de nouvelles méthodes : « on avait vraiment l'occasion d'expérimenter et de tester des trucs, parce que même si on travaillait les mêmes choses, on avait quand même parfois des façons de faire différentes et c'était sympa. C'est très intéressant de pouvoir partager. Il y a des trucs que j'ai gardés et des trucs que je n'ai pas gardés mais dans l'ensemble, c'était positif de voir tout ce qu'on fait et tout ce qu'on ne fait pas de la même manière ». (Annexe confidentielle E2, p.7) Elle relève tout de même que cela induit la nécessité, parfois difficile pour chacune, de s'adapter à l'autre. Luc, quant à lui, nous décrit son binôme avec humour concernant la gestion de classe qui demande parfois diverses approches qui peuvent relever du caractère des enseignants : « On a deux façons d'aborder les enfants et leurs bêtises. Florence, qui réagit au quart de tour, est plus stricte et du genre à monter dans les tours et moi, je vais le tourner à la plaisanterie, un petit peu d'humour et je vais rattraper le coup ». (Annexe confidentielle E4, p.15)

En co-enseignement, la complémentarité porte aussi sur les **tâches et rôles** des enseignants comme nous avons pu l'aborder lors de l'analyse de l'organisation. La majorité des enseignants ont en effet parlé d'une répartition du travail basée sur les préférences personnelles de chacun, parfois en raison des différents tempéraments. Cela fait écho aux dires de Danielle qui nous partageait la préférence de sa collègue pour la manipulation et la différenciation, qu'elle met sur le compte de sa patience et son implication.

Par ailleurs, la complémentarité entre deux personnes peut survenir à des moments ponctuels où l'un va pouvoir "combler les failles" de l'autre et inversement. La notion de **relais** est alors celle qui semble la plus appropriée. Gabrielle illustre celle-ci en nous expliquant qu'elle est parfois confrontée à des élèves ayant un vécu difficile qui nécessite de prendre du recul : « Le fait d'être à deux fait que quand l'autre voit que l'on a vraiment du mal, elle prend le relais, au niveau des émotions ». (Annexe confidentielle E5, p.13) D'autres relatent ce phénomène qui peut subvenir lors de soucis de santé ou simplement de fatigue.



A travers ces exemples, on peut percevoir que les différences de chacun des co-enseignants leur permettent souvent de combler un ensemble de tâches et besoin variés, bien que vivre les différences puisse également être vécu comme un défi. Relevons tout de même la notion d'ouverture et de tolérance, évoquée par plusieurs d'entre eux, pour accepter ces différences et réfléchir ensemble au meilleur moyen de les mettre à profit.

2.3. L'adaptation

Si la complémentarité des enseignants, dans toutes ses dimensions, peut participer à enrichir l'expérience du co-enseignement, elle porte inévitablement son lot de difficultés, d'adaptations et de **renoncements**, comme évoqué plus haut. Travailler en équipe implique effectivement de trouver un équilibre entre « faire un pas vers l'autre » et « trouver sa place ». Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, la plupart ont abordé cette notion de compromis, que certains vivent comme un renoncement, un **sacrifice**. C'est le cas de Jeanne, qui nous raconte avoir ressenti des difficultés à s'adapter au travail collaboratif. Notons que celui-ci n'était pas vraiment volontaire, vu que le co-enseignement de Jeanne est intervenu suite à la fusion de deux classes obligées de déménager pour causes de travaux dans l'école. Jeanne ne regrette pas son expérience, qu'elle estime positive. Elle insiste d'ailleurs sur la richesse qu'elle a retirée de son co-enseignement ainsi que sur la bonne entente présente entre elle et sa collègue. Néanmoins, elle confie avoir été soulagée de retrouver sa classe à la fin des travaux « J'avais l'impression que ça avait été éprouvant (...) j'ai pas mal vécu l'expérience mais j'étais plus zen et plus cool dans ma classe ».(Annexe confidentielle E2, p.9) Elle explique ce sentiment par plusieurs choses comme le nombre d'élèves (30) qu'elle estime trop important, les conditions spatiales qui n'étaient pas idéales (transformation du réfectoire, grand local assez bruyant) mais surtout, répète-t-elle, en raison de cette collaboration qui lui a demandé un travail important sur elle-même : « J'étais pas si bien dans ma peau quand on était en co-enseignement parce que je me posais plein de questions et parce que je devais faire plein de concessions ».

Marianne, comme d'autres enseignants, a elle aussi rencontré quelques écueils au long de sa carrière, notamment quand elle et sa co-enseignante ont dû faire face à des **divergences** d'opinions : « La première chose qu'on a fait, c'est trouver un compromis : on a cherché les

essentiels pour l'une et pour l'autre et puis, en partant des essentiels, on a cherché tout ce qui était pareil [...] donc on a gagné en cohérence ».

D'autres enseignants voient davantage les concessions comme un « revers de médaille », une flexibilité nécessaire pour tirer avantage du reste. De manière plus générale, nous constatons que cette notion de compromis est inhérente à la présence de deux personnes qui s'essayent au travail collaboratif. Les enseignants interrogés admettent avoir chacun rencontré des **désaccords** ou incompréhensions face à leur collègue au fil de leurs expériences et prônent la communication et la **souplesse** pour permettre à chacun de trouver sa place et de vivre la pratique sereinement.

2.4. La relation

Les entretiens révèlent ces aspects importants du ressenti des enseignants. En effet, l'**entente** est mentionnée dans tous les discours comme un élément de poids, facilitant le travail des co-enseignants, comme l'exprime Giulia : « On a pris goût à enseigner à deux, vu comme on s'entendait bien, on aimait être ensemble ». (Annexe confidentielle E3, p.10) Ce sujet pourrait être considéré par le lecteur comme étant bateau ou évident. Néanmoins, nous avons choisi de nous pencher sur cette dimension du travail coopératif qui recèle elle-même plusieurs facettes.

Outre le « feeling » et l'entente cordiale que peuvent ressentir les personnes entre elles, les participants nous parlent de la **compatibilité** professionnelle, le fait être sur la même longueur d'ondes, suivre une même philosophie... car ces éléments semblent influencer la manière dont se déroule l'expérience. Florence résume cette idée lorsqu'elle nous parle de sa pratique : « Oui, ça [la compatibilité] me paraît quand même hyper important. Je dirais aussi, la façon de travailler ou la façon de voir les choses. S'il y en a un qui est beaucoup plus exigeant, ça peut être compliqué. Je pense qu'on a tous les deux des exigences différentes, mais on va quand même vers le même but ». (Annexe confidentielle E6, p.14) Par ailleurs, Giulia remet en perspectives les différences que peuvent présenter les personnalités des co-enseignants : « le co-enseignement peut aussi être intuitif. Si les personnalités matchent ça fonctionne, mais elles peuvent aussi totalement s'opposer et aboutir à quelque chose de bien » (Annexe confidentielle E3, p.10).

En outre, quelques entretiens mettent l'accent sur la **confiance** que nourrissent les co-enseignants pour leur collègue. Premièrement, cette confiance va intervenir dans la place qu'on accorde à l'autre. Deuxièmement, la notion peut concerner le fait de « faire tomber la

barrière du regard de l'autre », comme le dit Marianne. (Annexe confidentielle E6, p.4) En effet, co-enseigner, c'est enseigner devant l'autre, c'est être observé par un tiers et cela peut comporter une certaine pression.

Par ailleurs, plusieurs enseignants entretenus ont évoqué leurs expériences de travail plus ou moins positives avec une tierce personne pendant l'absence de leur collègue « habituel ». Celles-ci nous explicitent à quel point les critères de « bonne entente » qui furent évoqués dans cette partie, aussi riches soient-ils, peuvent vite représenter autant de complications s'ils ne sont pas rencontrés. Nous pensons qu'il est essentiel de prendre conscience de cette complexité pour mieux comprendre et appréhender la pratique du co-enseignement.



Si la bonne entente d'un binôme est, de toute évidence, un levier du co-enseignement, il est aussi une donnée aléatoire et peu contrôlable. Il semble en effet difficile de garantir à l'avance la bonne entente d'un binôme de travail, le facteur humain étant ce qu'il est : propre à chacun et imprévisible.

2.5. La charge de travail

Il nous semblait pertinent, pour cette recherche, d'investiguer le ressenti des enseignants quant à leur charge de travail au sens large, mais également au bien-être lié au métier et ce, dans l'optique de répondre à nos interrogations initiales.

Tout d'abord, en termes de travail pour la classe (5 enseignants sur 8 nous ont confié ressentir une diminution de la charge liée aux préparations, corrections et plus largement, au travail à domicile. Cette diminution serait due à la répartition du travail rendue possible par le co-enseignement. Ils relèvent par ailleurs une augmentation du travail collaboratif, sans pour autant équivaloir avec le temps gagné à domicile. Le reste des participants confient que le co-enseignement n'a pas eu d'impact sur leur charge de travail. C'est notamment le cas de Jeanne : « Je n'ai pas trouvé qu'il y avait plus de travail [...] On n'a pas spécialement dû trouver des moments en dehors du temps scolaire pour parler de tout ça. [...] par rapport à quand j'avais ma classe, je trouvais que c'était plus ou moins pareil niveau travail à préparer et tout ça ». (Annexe confidentielle E2, p.7-8) Il semblerait que les enseignants voient aussi leur charge de travail en classe diminuer. « Même à l'intérieur de la classe, comme on est deux par exemple, à signer le journal de classe, ben ça va très vite [...] tout ça c'est du gain de temps » (Danielle, annexe confidentielle E8, p.8).

Ensuite, il semblerait que la pratique influence, la charge mentale perçue par les enseignants. Gabrielle par exemple, évoquait la notion de relais, nous décrivant les difficultés quotidiennes lors desquelles elle ressentait que la charge émotionnelle était partagée avec sa collègue (Gabrielle, annexe confidentielle E5 ; Giulia, annexe confidentielle E3).

Enfin, comme d'autres, Jeanne trouve que le co-enseignement a diminué significativement sa charge physique : « C'est quand même une certaine charge en moins parce que, par exemple, quand je joue le rôle de l'enseignante qui passe dans les bancs, c'est moins fatiguant, c'est moins éprouvant que quand on doit vraiment donner la leçon face à la classe ». (Annexe confidentielle E2, p.7).



Sans quantifier les données, nous estimons d'après les entretiens, que seule la charge de travail collaboratif s'est trouvée augmentée du fait de la mise en place du co-enseignement. Cela étant dit, les enseignants sont clairs sur la nécessité de beaucoup préparer et coordonner pour mener à bien leur co-enseignement. Il serait faux, à ce stade, de dire que le co-enseignement représente moins de travail, par exemple. En revanche, à défaut de diminuer la charge de travail effective, nous avons le sentiment que la charge de travail ressentie par les élèves pourrait être moindre en comparaison d'un enseignement classique.

2.6. Le bien-être et les ressentis

Il nous semblait inconcevable de réaliser cette partie du travail sans aborder le ressenti général des enseignants quant à la mise en place de leur co-enseignement. A ce sujet, nous pouvons d'abord partager le fait que l'ensemble des participants aux entretiens ont évoqué une expérience majoritairement positive, bien que ponctuée d'inévitables obstacles. Sans revenir sur les avantages d'ores et déjà relevés à travers les précédentes thématiques, nous souhaitons mettre en évidence quelques impressions personnelles des co-enseignants. Pour autant, il nous semblait compliqué de répertorier celles-ci sous un seul terme, au risque de perdre en authenticité. Voici pourquoi nous avons fait le choix de présenter ci-dessous quelques extraits d'entretiens qui pourront, mieux que nous, faire passer les idées des enseignants, dans toutes leurs richesses. Nous y mettrons en évidence les mots les plus signifiants qui nous semblent être des facteurs ou indicateurs de bien-être.

« Ça me **rassurait** quelque part, de savoir qu'elle était là. » (Clara, annexe confidentielle E1, p.5)

« On **sait** bien que l'autre est là. Et ça, ça n'a pas de prix. » (Danielle, annexe confidentielle E8, p.6)

« J’ai énormément **appris** à leurs côtés... » (Giulia, annexe confidentielle E3, p.16)

« On tient plus de 18 ans, c’est pas pour rien [...] Je n’aurais peut-être pas le même **enthousiasme** aujourd’hui, à 61 ans, si j’avais été seul dans ma classe. » (Luc, annexe confidentielle E4, p.16)

« J’ai trouvé ça **riche** de voir comment ma collègue travaillait aussi parce que je m’en inspire [...] aussi pour la suite. » (Jeanne, annexe confidentielle, p.7)

2.7. Les limites et conditions

Dans un souci de transparence, il nous semble important de terminer en relayant certaines contraintes et points d’attention liés au co-enseignement qui nous ont été partagés par les participants à cette recherche.

Dans un premier temps, nous aborderons la notion de **motivation**. Nous percevons, grâce aux discours des enseignants, que la motivation est un réel enjeu du co-enseignement car la pratique requiert un investissement important de la part des enseignants qui souhaitent le mettre en place de manière approfondie. Comme le dit Luc, fort de ses 18 ans d’expérience, « L’enthousiasme est à la mesure du défi ». (Annexe confidentielle E4, p.17) Il nous met toutefois en garde contre les mauvaises représentations : « Il faut qu’on soit tous les deux motivés pour faire avancer les choses. Il ne faudrait pas que quelqu’un se dire “Je vais faire du co-enseignement pour me reposer sur l’autre personne” ». D’autres nous ont fait part de l’importance pour les enseignants d’être initiateurs et **engagés**. « C’est facile le co-enseignement, mais ça demande quand même, en amont, de donner de son temps et de l’implication. », nous dit Giulia (annexe confidentielle E3, p.12).

Nous avons évoqué la motivation des co-enseignants. Toutefois, ils ne sont pas les seuls à être acteurs dans leurs écoles. En effet, plusieurs participants nous expliquent que des membres de leurs équipes éducatives sont parfois restés **réfractaires** aux changements proposés, ce « fonctionnement à deux vitesses » créant parfois des situations de conflit voire, des cas de démissions dans les équipes. Par ailleurs, comme nous l’avons parfois abordé, le travail collaboratif ne convient pas à tout le monde et s’avère **difficile à imposer** (Giulia, annexe confidentielle E3). Luc précisait à ce sujet qu’il avait déjà pu croiser la route de directions souhaitant, par exemple, instaurer des pratiques coopératives pour pallier le manque d’élèves ou encore suite à des soucis relationnels dans l’équipe. Il estime, avec le recul, que ces situations sont généralement des « mauvais plans » et nous partage son avis selon lequel la pratique du co-enseignement, « ça ne s’impose pas. » (Luc, annexe confidentielle E5, p.21).

Par ailleurs, le **soutien de l'institution** fut relevé à plusieurs reprises comme étant un enjeu, un facteur favorisant le bon déroulement de la pratique collaborative. D'après Giulia, « La limite aussi, ça peut être le soutien. On a eu des conflits avec notre pouvoir organisateur, on n'a pas eu beaucoup de soutien » (Annexe confidentielle E3, p.21). Heureusement pour elle, le directeur de Giulia, lui, semble particulièrement soutenant envers son équipe, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises. A la lumière des entretiens, nous constatons effectivement que les enseignants les plus « convaincus » par le co-enseignement sont particulièrement soutenus par leur direction et autres acteurs décisionnaires.

Dans la mesure où le **manque d'enseignants** est un phénomène bien connu en FWB, il nous apparaît logique de le rencontrer parmi les obstacles mentionnés par les enseignants lors des entretiens. En effet, qu'il s'agisse de remplacements ou de postes vacants, il est parfois difficile pour les directions de trouver du personnel. En plus de la pénurie, d'autres facteurs de complication apparaissent : d'abord, le fait que les enseignants ne sont pas suffisamment informés et/ou formés pour pratiquer le co-enseignement. Ensuite, nous pouvons mentionner le fait de partager le statut de titulaire avec autrui, qui pourrait intimider ou déranger certains. Enfin, **l'imprévisible relation des enseignants** entre eux ajoute encore une **difficulté pour recruter** du personnel. A ce sujet, Giulia, dont l'école entière a adopté la pratique collaborative, nous a expliqué que le co-enseignement était devenu pour son directeur, un critère d'engagement. Cependant, le recrutement de nouveaux collègues s'avère être compliqué car un entretien suffit rarement à savoir si deux personnes sont compatibles. (Giulia, annexe confidentielle E3).



Pour résumer, parmi les **limites** que nous avons relevées et pouvant affecter la mise en place du co-enseignement, celles liées au soutien reçu de l'extérieur (collègues hors co-enseignement, pouvoirs organisateurs...) ainsi que le caractère aléatoire de l'entente entre les enseignants nous semblent les plus marquées.

Les **conditions** prégnantes, quant à elles, s'avèrent davantage liées à la motivation générale des acteurs de terrains ainsi qu'à la dimension volontaire de la mise en place du travail collaboratif.

Partie 4 : Discussion des résultats, perspectives et conclusion

A travers cette partie de la recherche, le lecteur sera à nouveau amené à rencontrer quelques mises en évidences (fig. 1). Celles-ci prendront également la forme de pictogrammes.

Figure 1 : pictogrammes intégrés dans le corps du texte



Ce pictogramme indique qu'une idée, un possible lien ou une conclusion émerge.



Ce pictogramme indique d'éventuelles perspectives ou liens avec la littérature

Pour commencer, nous pensons pouvoir considérer nos résultats comme autant de fenêtres ouvertes sur la pratique effective des co-enseignants rencontrés. Dans toute leurs qualités, leurs réalités et leurs contraintes, les participants ont pu vivre le co-enseignement chacun à leur façon. En cela, notre recherche rencontre l'un des objectifs fixés initialement : apprendre, comprendre et relayer ce qui se passe "chez nous" en termes de co-enseignement. A titre personnel, les rencontres avec le différents co-enseignants nous ont réellement permis de mieux saisir les différentes dimensions du co-enseignement. Nous avons pu constater que les enseignants possèdent de riches capacités pour s'approprier les concepts théoriques en accord avec leur réalité.

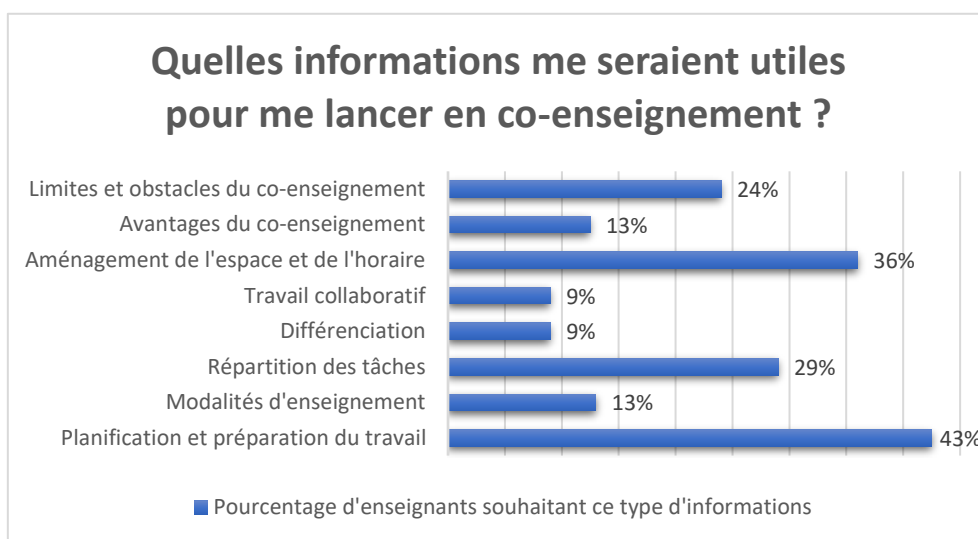
Au sein des résultats des analyses, il en est que nous mettrons particulièrement en évidence dans cette partie de la recherche. En effet, durant la réalisation de ce mémoire, un nouvel objectif s'est présenté à nous : celui de le rendre utile aux acteurs de terrain qui sont, depuis le début, au cœur de notre initiative. Ce souhait s'explique d'abord par notre implication dans plusieurs groupes (sur les réseaux sociaux) ciblés sur le co-enseignement. Tout au long de notre recherche et certainement en raison de l'arrivée des modes collaboratifs envisagés par le Pacte pour un enseignement d'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022), nous avons constaté l'émergence de plusieurs articles, sites internet, groupes de réseaux sociaux et autres, portés sur le co-enseignement. Sans prétendre leur offrir un chemin tout tracé, nous espérons pouvoir apporter quelques éléments de réponses aux questions que les enseignants pourraient se poser.

En effet, par Sur ces groupes, deux profils sont présents : le premier concerne des enseignants qui, à l'instar des participants de cette recherche, ont d'ores et déjà vécu une expérience de co-enseignement. Le second profil est celui d'enseignants curieux, s'interrogeant sur les pratiques collaboratives et désireux d'en savoir plus. Ce constat, bien que personnel, n'est pas

uniquement le fruit de notre subjectivité. Effectivement, lors de la publication de l'annonce destinée à trouver des enseignants volontaires pour réaliser un entretien dans le cadre de ce mémoire, un certain nombre de personnes ne pratiquant pas le co-enseignement se sont montrées intéressées par notre travail. Pour cette raison, outre l'aspiration à répondre nos questions de recherche, nous souhaitons ajouter à cette étude une dimension concrète et utilitaire. Pour y parvenir, nous avons décidé de tenir compte de l'avis de ces enseignants au moment d'entamer cette partie du travail. Dans l'optique de cibler les résultats et raisonnements les plus utiles et pertinents, nous nous sommes entre autres, appuyés sur les résultats d'un court questionnaire diffusé en ligne, notamment via ces groupes axés sur le co-enseignement. Ce sondage répond à un objectif : celui de sélectionner des thématiques qui feront sens pour les acteurs de terrain désireux d'en apprendre davantage. Outre cette sélection, nous reviendrons bien sûr sur d'autres éléments.

Le questionnaire a consisté, pour les personnes participantes, à sélectionner les informations qu'ils ont jugées comme étant les plus utiles pour se lancer dans la pratique. 160 personnes y ont répondu, nous permettant d'identifier quel type d'informations ceux-ci estiment utiles pour envisager le co-enseignement. Les items du questionnaire proposé sont déjà le résultat d'une première sélection basée sur les éléments clés que nous pourrions présenter dans cette partie. Le lecteur pourra constater qu'ils concernent essentiellement l'organisation du co-enseignement. Ce choix est issu d'une volonté de notre part de garder une certaine liberté quant aux résultats liés au vécu des enseignants que nous allons souligner. La figure 9 présente les résultats du questionnaire qui nous permettent un regard croisé sur les éléments les plus saillants, selon les critères sélectionnés lors de la production des résultats. Cette figure est à lire comme suit : Pour l'item 1, nous pouvons comprendre que 24% des enseignants ayant répondu au questionnaire estiment que connaître les Limites et obstacles du co-enseignement leur serait utile pour envisager la pratique du co-enseignement.

Figure 9 : Considération de l'utilité d'indicateurs du co-enseignement



La figure ci-dessus nous permet de déterminer que les types d'informations perçus comme les plus utiles par les participants concernent – du plus utile au moins utile – la préparation et la planification du travail ; l'aménagement de l'espace et de l'horaire ; la répartition des tâches et enfin, les limites et obstacles du co-enseignement. Dès lors, notre discussion s'ouvrira en premier lieu sur ces thématiques (excepté dans le cas où elles sont suffisamment développées dans la présentation des résultats). Celles-ci pourront néanmoins être mises en lien avec d'autres.

1. La préparation et la planification du travail

1.1. Travail collaboratif

Des résultats traitant de cette thématique, nous pouvons relever qu'en ce qui concerne les participants aux entretiens, le co-enseignement semble amener une augmentation du temps de travail collaboratif pour lequel les enseignants sont en équipe, à l'école. Cette augmentation serait compensée par une diminution de leur temps de travail individuel à domicile.

Dans certains cas, en dépit de la mise en œuvre du co-enseignement, nous observons peu voire pas d'augmentation du temps de travail collaboratif. Cela pourrait être lié à la faible fréquence et intensité avec laquelle le co-enseignement est pratiqué dans ces situations. Comme nous le montrent les analyses, 3 des 4 enseignantes pratiquant le co-enseignement de façon temporaire sont concernées par cette observation.

Nous pouvons associer à ce dernier constat, toujours en ce qui concerne les participants qui co-enseignent à temps partiel, que la faible fréquence et intensité du co-enseignement dans les classes paraît également induire un partage des tâches moins équitable en comparaison des co-enseignants à temps plein.



A ce stade de la discussion, nous pouvons faire le lien entre les données ci-dessus et l'une de nos hypothèses quant à notre première question de recherche qui traite de la façon dont les co-enseignants organisent leur pratique. Effectivement, nous supposions au départ de ce travail qu'un co-enseignement à temps plein serait plus abouti et plus profitable. Bien que notre échantillon soit trop réduit pour confirmer notre hypothèse, nous pouvons tout de même noter que les résultats des analyses abondent en son sens.



Cette thématique du travail collaboratif fait écho à un outil proposé par Granger et Moreau (2020). En effet, ces auteurs proposent un cadre de co-planification permettant de guider les discussions des enseignants vers des questions ciblées axées sur les bonnes pratiques à adopter ou encore les changements à opérer dans leur enseignement. À moyen terme, cet outil didactique permettrait de rendre plus efficace le dispositif de co-enseignement.



Enfin, la réflexion de Hattie (2012), disant que le « travail collaboratif efficace est une condition et non un effet positif résiduel garanti par cette approche [le co-enseignement] » (cité dans Cook, 2017), nous fait reconsidérer la place que nous avons attribué au travail collaboratif dans le cadre de nos analyses. En effet, celui-ci nous apparaît interdépendant d'un certain nombre d'autres indicateurs et aurait peut-être mérité d'être davantage perçu comme une condition ou tout du moins, comme une thématique plus transversale.

1.2. Répartition des rôles et tâches

Concernant la répartition des tâches, les entretiens laissent à penser que l'intensité du co-enseignement influencerait comment les enseignants se partagent le travail. En effet, ce partage des tâches serait proportionnel au temps que l'enseignant preste dans la classe.



L'une de nos hypothèses concerne cette thématique et suppose que la répartition des rôles dépend du contenu des apprentissages. Les résultats tendent à confirmer cette hypothèse, bien qu'ils s'avèrent plus nuancés selon les participants. En effet, outre les affinités de type « matière », les enseignants déterminent également leurs rôles selon d'autres facteurs comme le moment de la journée, pour permettre une alternance et réduire ainsi la charge physique qui varie en fonction des postures enseignantes ou encore selon le « feeling », c'est-à-dire en adaptant leur posture en fonction de celle de leur co-enseignant.



Cela pourrait être mis en lien avec une étude de cas menée par Saillot et Malmaison (2018) destinée à analyser les ajustements réciproques entre les enseignants. Cette notion correspond à ce que nous décrivent les enseignants lorsqu'ils expliquent adopter une posture en réponse à la posture de l'autre. Les auteurs catégorisent les différents ajustements selon leurs fonctions, comme le repérage croisé des élèves en difficultés ou l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles.

2. Les limites et conditions du co-enseignement

Bien que nous ne développions pas une nouvelle fois ce que la présentation des résultats a déjà abordé en détail, ces facteurs font partie, comme nous apprend notre court sondage, des informations qui sont perçues comme utiles par les enseignants pour se lancer dans le co-enseignement.



D'abord, revenons sur l'une de nos hypothèses à ce sujet. Avant d'entamer notre recherche, nous estimions que la pratique du co-enseignement n'était possible qu'avec le soutien de la direction. Nous avons pu constater dans le discours des enseignants que ledit soutien était considéré comme une condition importante au bon déroulement de la pratique. Il nous paraît intéressant de souligner que cette condition semble, pour certains, s'étendre également aux collègues et autres acteurs extérieurs.



Par ailleurs, cette thématique nous a inspiré plusieurs questions qui sont restées en suspens car celles-ci s'éloignaient de nos questions de recherche. En voici quelques-unes : suite à l'intérêt des enseignants intéressés par le co-enseignement (il s'agit bien des personnes présentes sur les réseaux sociaux), nous nous sommes posé la question de savoir quels obstacles sont les leurs, qui les empêche de se lancer ? Nous trouverions intéressant, que cette question fasse l'objet d'une prochaine recherche pour tenter d'identifier réellement les raisons qui empêcheraient les enseignants de faire cette expérience. Dans ce même cadre, nous aurions trouvé enrichissant d'interroger des directions quant à l'organisation administrative nécessaire à la mise en place du co-enseignement, pour peut-être permettre à d'autres de trouver des solutions

3. Charge de travail

En termes de charge de travail, nous ciblerons les contextes de deux enseignants face à un « double » groupe classe. Pour ceux-ci, les résultats révèlent qu'une partie importante du "travail pour la classe" bascule du domicile de l'enseignant vers l'école, où le travail collaboratif, lui, augmente. Les discours des enseignants à ce sujet nous laissent penser que les éléments essentiels pour les enseignants de terrain concernent davantage les trois aspects suivants : d'abord, le fait de savoir que le travail est partagé. Ce savoir semble offrir aux enseignants un certain réconfort. Ensuite, la diminution du travail à domicile entre dans les avantages concrets que relèvent les participants. Enfin, les enseignants traduisent un ressenti positif quant à la fatigue et la lassitude qu'ils ressentent face au travail quotidien au sein de la classe.



Cette analyse fait nous éclairer quant à notre hypothèse selon laquelle « la perception de la charge de travail doit être moins importante lorsque les enseignants travaillent en collaboration », Bien qu'à nouveau, notre échantillon ne nous permette pas de confirmer réellement cette hypothèse.

4. Conclusion

Aujourd'hui, les médias nous laissent penser que la pratique du co-enseignement, qui fait l'objet de notre étude, prend de l'ampleur et gagne en popularité. Bien que nous ne puissions attester les raisons de cet engouement, nous pouvons imaginer que les pratiques collaboratives séduisent bon nombre d'enseignants.

Initialement, notre intention était d'avoir un aperçu de l'appropriation de la pratique du co-enseignement que se font les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. A la découverte de la littérature, nous nous sommes en effet heurtés à beaucoup d'interrogations : la pratique théorique décrite est-elle semblable chez nos enseignants ? Comment font-ils dans le contexte de notre système pédagogique ? En outre, nous souhaitions pouvoir partager leurs avis ainsi que les bases dont d'autres enseignants pourraient se servir pour eux-mêmes, se lancer dans la pratique.

Lors de notre étude, nous avons dû faire face à des changements de directions, notamment en ce qui concerne nos questions initiales. En effet, bien que nos questions de recherche traitent principalement de l'organisation et du vécu des enseignants ayant mis en place la pratique du co-enseignement, nous souhaitions également tenter de percevoir si cette pratique pourrait être l'une des réponses à l'abandon précoce des jeunes enseignants. Bien que nos investigations et nos rencontres furent d'une richesse remarquable, il ne nous a pas semblé judicieux d'approfondir le sujet, au risque de nous éloigner de nos autres préoccupations qui portent davantage sur la réalité de notre échantillon. En cela, nous voyons des opportunités en termes de recherche, pour l'avenir.

L'une des plus grandes découvertes de notre travail fut l'étendue des implications de la pratique. C'est-à-dire que nous avons sous-estimé la richesse mais aussi la complexité de notre sujet, chaque analyse nous éclairant davantage sur l'interdépendance des composantes du co-enseignement. C'est lors des analyses que nous avons dû nous rendre à cette évidence que notre méthodologie comporte sans doute des failles, notamment pour avoir une vue transversale des données.

Ce travail de mémoire avait une intention compréhensive qui, nous le pensons, est respectée. Toutefois, nous nous trouvons frustrés de n'avoir pas su répondre à plus de questions survenues au cours de la recherche, comme notre discussion le laisse entendre. Cela nous a toutefois permis de comprendre que le travail de recherche est contraint de s'en tenir à un cadre déterminé et ne peut s'éloigner à outrance. Néanmoins, nous sommes satisfaits d'avoir

pu, ne fût-ce qu'en surface, rendre ce travail utile pour les acteurs de terrain qui se montrent en questionnement quant aux pratiques pédagogiques actuelles.

Bibliographie

- Ayache, M. et Dumez, H. (2011, été). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 7(2), 33-46. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657490>
- Bacharach, N., Heck, T. W., et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3e14.
- Baeten, M., et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>.
- *Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121. <https://dx.doi.org/10.7202/1007730ar>.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2015). *L'entretien - 2e éd.* ARMAND COLIN.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carette, V. (2008). Tardif Maurice, Marcel Jean-François, Dupriez Vincent et Périsset-Bagnoud Danièle (dir.). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165, 1-5. Retrieved from <http://journals.openedition.org/rfp/1199>.

Carty, A., et Marie Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom : an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>.

*Chang, S. H. (2018). Co-teaching in student searching of an elementary education program. *Teacher Educator's Journal*, 11, 105-133. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/5b2fca94f7939217ed700824/t/5c2a8e0670a6adae0b335dd0/1546292744478/The-Teacher-Educators-Journal-spring-2018.pdf>.

Chéreau, M., (2008). Recension de l'ouvrage : *Coordonner, collaborer, coopérer*. De nouvelles pratiques enseignantes. Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, Maurice Tardif. Unpublished document, centre Alain Savary, Lyon. https://www.researchgate.net/publication/268324931_Coordonner_collaborer_coopere_r_De_nouvelles_pratiques_enseignantes.

Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décr. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-30. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>.

Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». (2015, septembre). *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf.

Comité syndical européen de l'éducation ETUCE-CSEE/OSH-SST santé et sécurité au travail.
Stress lié au travail des enseignant(e)s : analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'Union européenne. (2011). Comité syndical européen de l'éducation. https://www.csee-etuce.org/images/attachments/WRS_Brochure_FR.pdf.

Communauté française. (2019). Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs (Décret n°46287). Extrait de https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46287_007.pdf

Conderman, G. (2011). "Methods for Addressing Conflict in Co-taught Classrooms." *Intervention in School Clinic* 46(4): 221–229.

Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). [plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook et Friend \(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20et%20Friend%20(1995).pdf).

Cook, L. et Friend, M. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. In *New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting* (p.1-33). Albuquerque, NM. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.

Cristofari, Y. et Sueur, R., Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2014, juin). *Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique* (N° 2014-031). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., et Veinstein, M. (2013, avril). *Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail* (N° 92). Les cahiers de recherche du Girsef. <https://www.academia.edu/29090037>.

Dispositif « Plus de maîtres que de classes »: la co-intervention, le co-enseignement. (2013). Retrieved from Education.gouv.fr, http://cache.media.education.gouv.fr/file/PDM/95/0/Co-enseignement_co-intervention_552950.pdf.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative (Hors collection)* (2^e éd.). VUIBERT.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022, juin). Manuel pour les partenaires. Bruxelles : Hanse [file:///C:/Users/Portable/Downloads/Pacte%20pour%20un%20Enseignement%20d%20excellence%20-%20Manuel%20pour%20les%20partenaires%20\(ressource%2017191\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Portable/Downloads/Pacte%20pour%20un%20Enseignement%20d%20excellence%20-%20Manuel%20pour%20les%20partenaires%20(ressource%2017191)%20(2).pdf)

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers : Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.

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

Friend, M., et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Friend, M., et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.

Friend, M., Reising, M., et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(3), 6-10.

Gardiner, W., et Robinson, K. S. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5, 81-94.

Granger, N., & Moreau, A. C. (2021). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96. <https://doi.org/10.7202/1075036ar>

Guisse, M., Habib, M., Thiessen, K., Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>.

Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321018>.

Hourcade, J., et Bauwens, J. (2001). Cooperative Teaching: The Renewal of Teachers. *The Clearing House*, 74(5), 242-247. Retrieved from <http://www.jstor.com/stable/30189673>

Introduction à la recherche qualitative. (2020, 26 mars). [Vidéo]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=bTixjZQrH00etlist=PLFJS3_RwV4gdp5Lrg8_ms0SlubY_YWFTGNetindex=1ett=2219s

- Isherwood, R. S. et Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.
- Kaldi, S., Flippatou, D. et Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *Education*, 46(6), 621-636. <https://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.752023>.
- Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer (2^e éd.). DE BOECK SUP.
- *Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C. et Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: a "Down Under" experience. *Educational Review*, 70, 465-485. <https://dx.doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859>.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Models of co-teaching*. (2014, 26 avril). [Schéma]. Co-Teaching in the Classroom An Examination of and Resource for Co-Teaching Models. <https://edu240coteaching.wordpress.com/what-does-co-teaching-look-like/>.
- Montgomery, C., Demers, S., Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 761-802.

Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267- 277.
<http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>.

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

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

O'Connor, J. (2009). *Students with disabilities can meet accountability standards : a roadmap for school leaders*. New York, NY: RetL Education.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

*Parker, A., Alvarez McHatton, P. et Allen, D. D. (2012). Elementary and Special Education pre-service teachers' understandings of collaboration and Co-Teaching. *Journal of Research in Education*, 22(1), 164-195. Retrieved from https://aa059399-3c2f-439a-a5a1-69de7e9e6617.filesusr.com/ugd/baaa29_dacc%20ad9c8acb49d095e3a0c2c2b378ae.pdf.

Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., et Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249
<https://doi.org/10.1177/1053451216659474>.

Prestations et charge de travail des enseignants dans l'enseignement obligatoire. Reproduit à partir de « Charge de travail des enseignants », par la CSC. (s.d.). Lacsc.be.
<https://www.lacsc.be/ma-carriere/travailler-dans-lenseignement/fonctions-charge/charge-travail-enseignement-obligatoire/obl-fonctions-charge-enseignant>

Raoul, G. (2020, 11 mai). *Réaliser une analyse thématique de contenu* [Vidéo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=mLMsN_yBbD0etlist=PLFJS3_RwV4gdp5Lrg8_ms0SlubYYWFTGNetindex=3.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.

*Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>.

Scali, D. (2017, 18 juin). Une classe, deux enseignantes. *Le Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2017/06/18/une-classe-deux-enseignantes>.

Schumm, J., Vaughn, S., et Leavell, A. (1994). Planning Pyramid: A Framework for Planning for Diverse Student Needs during Content Area Instruction. *The Reading Teacher*, 47(8), 608-615. Retrieved from www.jstor.org/stable/20201330.

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

Simard, M., et Boulet C.A. (2020, 26 mars). Introduction à la recherche qualitative [Vidéo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=bTixjZQrH00etlist=PLFJS3_RwV4gdp5Lrg8_ms0SlubY_YWFTGNetindex=3ett=2219s.

Stein, E. (2018). *Two Teachers in the Room* (1^{re} éd.). Routledge.

Toullec-Théry, M., et Merlot, C. (2015, septembre). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? In *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. (M.-D. Campion, R. Goigoux, J.-M.).

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? . *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>.

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation et francophonie*, 48(2), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1075032ar>

Villa, R., Thousand, J. et Nevin, A. (2013). A guide to co-teaching : New lessons and strategies to facilitate student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin.

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

Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205- 225.
<http://dx.doi.org/10.1080/10573560500455695>.

Wisner, A. (2015). Ergonomie et psychopathologie du travail. *Travailler*, n° 34(2), 31-43.
<https://doi.org/10.3917/trav.034.0031>

Zigmond, N. et Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities : Too much of a good thing? *Theory into Practice*, 35(1), 26-34
<http://dx.doi.org/10.1080/00405849609543698>.

Annexes

Annexe 1 - Tableaux d'analyse

Contexte	
Thèmes	Sous-thèmes
École	Initiative
	Intensité
	Acteurs
Classe	Ratio enseignants/Es
Binôme	Choix du binôme
	Profil des enseignants

Organisation
Thèmes
Préparation / planification du travail
Aménagements
Modalités d'enseignement

Vécu
Thèmes
Charge de travail
Travail collaboratif
Différenciation
Avantages, richesses, bénéfices
Inconvénients, limites, obstacles

Contexte					
Thème	Sous-thème	Clara	Jeanne	Giulia	Luc
École	Initiative	Projet lecture en lien avec l'université. Mis en place depuis septembre pour toute l'année.	Pour cause de travaux, regroupement de deux classes : imposé.	• Première idée : directeur. Mais collègues pas d'accord. • Relance du projet par une enseignante qui propose à Giulia de faire ça ensemble avec le soutien de la direction • Projet d'école initié par les acteurs	• Diminution du nombre d'élèves, perte d'un mi-temps enseignant et regroupement des P5 et P6 chaque après-midi. • Remise en question générale de la pédagogie de l'école → constructivisme • Co-enseignement dans le cycle 10-12.
	Intensité	Janvier – mars 2020 (arrêt covid). 8h réparties sur la semaine, tranches de 2h	A temps plein (- 2h semaine en ½ groupe)	Temps plein. Mis en place depuis 3 ans	A temps plein, excepté cours sport/langue. Mis en place depuis 18 ans.
	Place du projet	2 enseignantes dans l'implantation, M3 et P1 + 1 enseignante externe liée au projet université	Jeanne et sa collègues sont les seules à être regroupées en une classe. D'autres sont délocalisés.	• Soutien important de la direction • Projet d'école, plus d'enseignement solo • Public allophone, SES faible, difficultés scolaires et disciplinaires	Coenseignement installé en P5/6 et en M2/3.

Class e	Nombre d'élèves	P1, 17 élèves pour 1 titulaire + 1 co- enseignante 8h/semaine	P3, une trentaine d'élèves pour 2 enseignantes.	• 2019-2020 : P5 (2 classes) et P6 (1 classe) avec 74 élèves 3 enseignants • 2020-2021 : P5 (2 classes) et P6 (2 classes) avec 96 élève 4 enseignants + 1 éducateur • 2021-2022 : P2 (2 classes) avec 44 élèves 2 enseignants temps plein + 1 enseignant à mi-temps	P5/P6, 44 élèves pour 2 enseignants
	Année primaire				
Binôme	Profil enseignant	Clara : 1 ^{ère} année d'enseignement. Co-enseignante externe (université)	• Jeanne et sa collègues sont jeunes enseignantes avec quelques années d'expérience. • Même âge, même génération. • Elles étaient déjà collègues • Elles ont le même statut initiales : toute deux titulaires d'un groupe classe.	• Giulia est jeune enseignante, elle a aujourd'hui 4 ans d'expérience. • Elle et sa collègue du même âge sont arrivées dans l'école en même temps et ont démarré le co-enseignement ensemble sans se connaître • Giulia a vécu 1 an d'enseignement solo	• Le binôme a 18 ans d'ancienneté dans une même école. • Luc a une quarantaine d'année de carrière en tout • Même statut, chacun titulaire d'un groupe classe sur papier. • Tous deux installés dans l'école, nommés → pas peur de s'imposer

			• Pas de hiérarchie liée à l'expérience. Diplômées en même temps.	avant son arrivée dans l'école	« Si on n'est pas soutenus, on vole dans les brancards nous hein ! »
	Choix du binôme	Imposé. Clara ne connaissait pas l'autre avant.	Imposé car on a rassemblé les deux classes de 3^{ème} primaire. Chance : elles sont copines.	Volontaire : une enseignante a proposé à Giulia de travailler ensemble et celle-ci a accepté. La formation des équipes s'est faite principalement sur base volontaire, excepté en cas de remplacement etc.	Probablement d'un commun accord « <i>petit à petit, s'est construit au cycle 10-12 d'abord, ce coenseignement.</i> »

Organisation				
Thème	Clara	Jeanne	Giulia	Luc
Préparation / planification du travail	• Uniquement en lecture • Externe préparait le matériel, Clara s'occupait des préparations, photocopies etc. • Environ Une concertation /semaine, 30 min +- pour anticiper la semaine à venir. • Décidaient à l'avance des contenus et des rôles à tenir la semaine. • Concertations hors temps scolaire	• Répartition équitable des rôles en fonction des moments de la journée. Si l'une enseignait les 2 premières périodes, l'autre prenait le relai ensuite : alternance des rôles. • Répartition de matières de façon ponctuelle, en fonction des affinités de chacune. • Temps de concertation pendant les heures de fourche communes (2h) + brèves communications écrites en dehors des temps scolaires (par écrit). • Temps de concertation pas toujours définis « plein de petits moments dans la journée, collaboration non officielle », pendant ou hors temps scolaire. • Préparation du travail sur une semaine +-, par chapitre (manuels). Elles préparaient tout un chapitre (leçons, exercices, matériel, photocopies...) et puis, elles	• 2h de fourche commune pour les 2 titulaires chaque semaine + 1h de concertation collective chaque mercredi • Planification par semaine : ensemble, choix des objectifs de la semaine + sélection d'activités et d'ateliers correspondants. • Répartition équitable par affinités matière le plus souvent « on se répartissait chacune un atelier (...) chacune de son côté va créer ou chercher le document » • Périodes des grandes vacances destinées à penser l'aménagement des plateaux. • Un jour d'évaluation par semaine, courtes évaluations sur les activités de la semaine précédente. • Corrections réparties entre les titulaires ou collectives.	• Heures de fourche en commun = concertation : 2h /semaine pendant langue/gym. Pour établir le programme de la semaine. • Environ 1h supplémentaire de concertation /semaine à programmer les devoirs pour la semaine suivante en fonction du planning des apprentissages. • Travail pendant les grandes vacances pour organiser les apprentissages sur 2 ans (année A, année B). • Tout se fait ensemble, pas de répartition par matière, par exemple. • Echanges officiels hors du temps scolaire (ici, contexte familial). • La conception théorique d'une activité se fait à deux, et puis se répartissent ce qu'il y a à faire de façon équitable. • La répartition des tâches peut être liée aux compétences et affinités de chacun.

		avançaient en alternant les matières. • Jeanne estime qu'il n'est pas nécessaire de se voir après l'école pour pratiquer leur co-enseignement. • La préparation des contenus se fait ensemble, avec répartition des tâches de façon équitable. • Pas de répartition des matières, sauf exception.	• Mise en place d'ateliers autonomes avec correctifs pour limiter le temps de correction des enseignants. • Répartition des tâches annexes (administratif, réunions de parents, registres...)	• Evaluations, corrections : répartition équitable.
Aménagements	Pas d'aménagement de l'espace. Aménagement de l'horaire : adaptation de l'externe aux différentes classes.	• Aménagement du réfectoire en classe : installation de bancs et de 2 tableaux, espaces lecture, espaces jeux. Local assez bruyant (résonne, à côté d'autres locaux occupés, à côté de la gym). • Certaines heures de fourche en commun	• Abattement de cloisons pour former des « plateaux » (=espace classe de grande superficie, pouvant être séparée en plusieurs zones). • Horaire construit afin d'offrir plusieurs heures de concertations communes pour les équipes • Modification de l'horaire de l'école : réduction du temps scolaire le mercredi pour avoir une heure de concertation collective. Cette réduction est compensée le reste de la semaine (rajout de 10 min /jour). • Achat de matériel de projection, caméra de document, micros,	• Local construit « sur demande », de 11x9m. Bureaux disposés en trios où sont installés des groupes mixtes (filles/garçons et P5/6). • Aménagement de l'horaire pour avoir des heures de fourche commune (1 groupe en anglais pendant que l'autre est en sport). Séparation des niveaux en fin d'année pour le CEB : local à part.

			enceintes... pour s'adapter aux grands groupes • Achat de mobilier adapté aux grands groupes • Répartition du personnel (éducateurs, FLA...) de sorte qu'un plateau soit géré par les titulaires + 1 adulte « aide » • Organisation administrative de la direction : le co-enseignement permet de gonfler le nombre d'élèves par classe, ce qui génère des périodes. Instauration de conseils de coopération, contrats de comportements, mise en place de la CNV pour améliorer la gestion de conflit, particulièrement importante en grands groupes.	
Modalités d'enseignement	• 1 observe / 1 enseigne • Enseignement en ateliers • Les deux enseignants aident • Enseignement différencié (groupes de niveaux) • L'un enseigne et l'autre aide	• 1 enseigne / 1 aide, corrige... • Enseignement en ½ groupe : 1 enseignante = 1 groupe (pendant les h de fourche, gym etc.) • 2 passent dans les bancs	• Enseignement en ateliers (autonomes ou dirigés) • Enseignants passent dans les bancs et aident • Enseignement en tandem	• Enseignement en tandem • 1 enseigne / 1 aide + gestion de groupe • Les deux aident • 1 enseigne / 1 observe

		• Groupes de niveau : les deux enseignent ou font de la remédiation	• Enseignement différencié (primo-arrivants etc.). • 1 enseigne, l'autre aide • Répartition des tâches selon les qualités et envies de chacune	• Groupe différencié (dans le même local ou non) • Enseignement parallèle • Enseignement en ateliers
--	--	---	--	--

Ressenti / Vécu

Thème	Clara	Jeanne	Giulia	Luc
Général	• Elle a vécu cette expérience de façon positive, s'est sentie rassurée car accompagnée. • Trouve l'expérience intéressante pour débiter dans l'enseignement : guidée, rassurée • Estime que l'expérience a joué en faveur de son bien-être en tant que professionnelle • L'entente dans le binôme « fait beaucoup » • Si c'était à refaire, elle le ferait.	Ressenti mitigé. • Jeanne voit davantage le co-enseignement comme 2 enseignants avec un groupe classe de 15-20 enfants, pas plus. • « Ça s'est très bien passé » au niveau de la collaboration. • Garde un bon souvenir • S'interroge sur sa capacité à faire ça à long terme. • Estime que le bon déroulement est lié à l'autre personne, son caractère et le feeling. • En fin d'année, Jeanne était tout de même soulagée que cela se termine. Elle a ressenti le co-enseignement comme « éprouvant » en raison des concessions pour s'adapter à l'autre. Grâce à l'alternance des rôles sur la journée, Jeanne estime que le	• Le cycle 4 est plus adapté au co-enseignement car les apprentissages sont proches, contrairement aux P1-P2 par exemple. • Le co-enseignement ne nécessite pas de casser des cloisons mais ici, ça semblait essentiel. • Cela serait plus simple de faire du co-enseignement en classes horizontales. • L'équipe a rencontré plusieurs échecs et a dû faire des modifications • L'équipe était très investie, ce qui rendait les choses chouettes • L'accent a été mis sur l'autonomie des élèves. • Les enfants se sont habitués à aller vers l'une ou l'autre en fonction des matières et des affinités	• Luc estime qu'il y a plusieurs manières de vivre le coenseignement • L'enseignement en solo ne lui manque pas • Luc ne voit que des avantages au coenseignement, ceux-ci compensent les quelques inconvénients qui accompagnent la pratique. • Luc estime que tous les niveaux primaires se prêtent bien au coenseignement, bien que les 5/6 soient particulièrement simple, pas d'écart entre les matières vu qu'il y a beaucoup de révisions pour les P6. • Intérêt d'un binôme mixte • Estime que ça ne s'impose pas. • Estime que le nombre d'élève ne change rien à l'organisation.

		travail est moins fatigant « Je sais que si je commence à enseigner à 8h, à 10h ce sera un peu plus cool, je pourrai m’asseoir à côté de certains enfants et juste passer dans les bancs ». • Globalement, cette année-là, Jeanne a préféré être seule dans sa classe d’une quinzaine d’élèves. • Elle affirme qu’elle serait partante pour retenter l’expérience dans d’autres conditions : avec moins d’élèves, dans un local moins bruyant.	• Passé un certain nombre d’élèves (80), la gestion devient difficile et c’est impossible de faire une seule activité pour tout le groupe. • L’entente du binôme peut être un atout quand elle est bonne, autant qu’un frein quand elle ne l’est pas et que les visions pédagogiques diffèrent. • Richesse d’avoir des personnalités et profils (leader...) différents pour co-enseigner → complémentarité. • « <i>C’est facile le co-enseignement, mais ça demande quand même en amont de donner de son temps et de l’implication.</i> » • « <i>Une fois que c’est en route, je trouve que ça allège la charge de travail, mais en amont, c’est quand même difficile</i> ». • Le fonctionnement en ateliers avec les grands groupes demande d’adapter le travail : moins de travail sur feuilles, plus	• La grande expérience de Luc est presque exclusivement positive, notamment grâce au binôme qu’il décrit comme une vraie « symbiose ».
--	--	--	--	--

			d'autonomie, moins de corrections. • Le profil social de l'école fait que les programmes ne sont pas toujours la priorité. • La communication au sein de l'équipe permet d'éviter les malentendus et les tensions. C'est difficile mais très important de se dire les choses entre co-enseignants. • Les pratiques pédagogiques telles que les conseils de coopération, les contrats etc., sont des choses qu'il est possible de faire grâce au co-enseignement. <i>« Seule face à une classe, quand on a plusieurs comportements problématiques, il y a un moment où on va les mettre en dehors de la classe »</i> • <i>« On est encore en pleine évolution, ce [le co-enseignement] n'est pas encore quelque chose de bien acquis »</i> • Le co-enseignement ne fonctionne pas partout, notamment avec des personnes réfractaires au changement ou qui sont	
--	--	--	--	--

			« cantonnés à « mes élèves », « ma classe » ».	
Charge de travail	• Charge répartie « faire des ateliers, ce qui n'aurait pas été possible si j'avais été seule en classe » • Charge diminuée • Gain de temps perçu « seule, je n'aurais pas su faire tout ça », « c'est elle qui préparait les ateliers, ce qui moi, me faisait gagner du temps au niveau matériel ».	• Charge moindre car moins fatiguant, moins éprouvant physiquement (dû à l'alternance des rôles). • Jeanne n'a pas ressenti avoir plus de travail de préparation que lorsqu'elle était seule dans sa classe.	• Charge beaucoup plus légère, beaucoup plus de temps libre • Beaucoup plus d'énergie à consacrer à d'autres choses, à créer des activités... « On ne doit pas préparer pour toute la semaine, au lieu de préparer 10 leçons, je ne devais en préparer que deux puisque c'était réparti ». « Co-enseigner fait qu'il y a beaucoup, beaucoup moins de travail à faire à la maison » • Périodes de préparations des espaces etc., pendant les vacances d'été • Moins de corrections	• Le coenseignement nécessite un certain temps de concertation : à deux, il faut se voir. L'organisation est parfois plus complexe quand elle implique plusieurs personnes car chacun a son agenda. • Estime que minimum 3h /semaine sont nécessaires. • Luc estime que ce qui demande du travail et du temps, ce n'est pas tellement le coenseignement mais plutôt la remise en cause de ce qui est déjà construit et l'amélioration des activités.
Travail collaboratif	• Clara s'entendait bien avec son binôme • Feed-back d'une personne de même « niveau hiérarchique » • Le feeling est important : expérience avec une autre enseignante qui s'est mal passée	• Intérêt de la complémentarité entre les enseignantes • Richesse de découvrir et s'inspirer de la manière de travailler d'un autre enseignant • « très intéressant de pouvoir partager »	• Réfléchir ensemble • Pas de rôles déterminés dans les enseignements, les co-enseignantes fonctionnent au feeling et se répartissent ce qu'il y a à faire selon les envies • « On s'entendait bien, on aimait être ensemble »	• Symbiose : si un des enseignants adopte une posture (par exemple, enseigner quelque chose), l'autre s'adapte et prend la posture complémentaire (surveillance, observation, différenciation...). « On se répond, comme un dialogue. »

		• Savoir que l'autre est présent pour prendre le relai • Positif de s'ouvrir aux autres • Pas évident de s'adapter à l'autre, de faire des sacrifices, de penser en équipe → pesant sur le long terme • Ok si l'autre est dans un état d'esprit de partage et d'ouverture. • Jeanne semble méfiante d'un binôme composé d'une jeune enseignante et d'une enseignante plus âgée « si on est face à quelqu'un qui n'est pas du tout ouvert et qui veut toujours faire à sa façon, c'est compliqué. Je pense avec certaines enseignantes qui sont plus âgées, qui ont plus d'expérience et ont tendance à vouloir imposer leur vision des choses ».	• En tant que jeune enseignante, Giulia demandait l'avis des autres au début. • Expérience d'une nouvelle collègue qui ne s'est pas intégrée à l'équipe déjà en place. • Plusieurs profils et personnalités, s'il y a plusieurs leaders c'est compliqué, s'il n'y a que des « suiveurs », c'est compliqué → importance de la diversité des profils au sein de l'équipe. • Savoir qu'on n'est pas seul face aux difficultés « <i>En co-enseignement, on n'est pas toute seule à gérer toutes les difficultés de la classe</i> » • Vu la répartition des tâches, la charge mentale est diminuée aussi • Obligation de donner le meilleur de soi pour que le travail collaboratif se passe bien • Complémentarité dans les états émotionnels : quand l'une est moins en forme, les autres sont là pour booster. • Importance de la communication, de dire quand quelque chose ne va	• Le fait d'être à deux met davantage de « pression » sur l'enseignant : quand on est tout seul, on peut se reposer sur ses lauriers. Lorsqu'on est deux, l'autre peut remettre en question ce qu'on fait → « <i>on remanie continuellement</i> » • Lorsqu'un enseignant mène une activité, ça laisse l'opportunité à l'autre de se mettre en « pause » • Complémentarité, fonctionnement à deux « <i>C'est un jeu entre nous deux... c'est devenu cette pratique-là.</i> » • Luc estime que la richesse du coenseignement vient du juste milieu à trouver entre les deux acteurs, pour qu'ils se complètent. • Réflexivité individuelle (moi dans ma pratique), mais aussi collective (notre binôme, notre pratique). Richesse de pouvoir discuter et remettre en question nos pratiques en tant que binôme. • Moments de tensions inévitables de temps à autres, car les acteurs sont différents
--	--	--	---	---

			pas, pour désamorcer toute tension. • Lorsqu'on travaille en collaboration, on est plus dans le partage, on est moins « individualistes »	→ faire des concessions pour bien fonctionner en équipe • Luc décrit que les tensions se gèrent quand on sent bien l'autre, au feeling, on sait quand on doit « <i>lâcher un peu de terrain</i> ». Notion de relai : Un jour où on est moins en forme, un conflit avec un élève, une tension... l'autre prend le relai, ce qui peut désamorcer certaines situations. • « <i>Il en faut parfois un qui diminue la pression</i> », à certains moments quand l'un des deux s'inquiète ou stress pour quelque chose, l'autre peut tempérer. • Pouvoir discuter avec quelqu'un qui a la même réalité, qui vit les mêmes choses. C'est différent que de raconter sa journée à quelqu'un qui n'était pas là → sentiment d'être compris • Obligé de reconnaître les faits réels qui ont été vécus • Dynamique réflexive favorisée lorsqu'on est à deux
--	--	--	--	---

				• Double regard, chacun avec ses caractéristiques propres.
Différenciation	• Différencier durant l'évaluation • Former des groupes de niveaux • Faire de l'individuel	• Avec 30 élèves, même à 2, c'est très compliqué de différencier. • Différenciation peu mise en place. • Les co-enseignantes improvisaient pour apporter une aide, mais la différenciation n'a pas été réfléchie en profondeur et en tenant compte des niveaux des élèves. • Jeanne trouve que les conditions n'étaient pas réunies pour permettre la différenciation.	• Groupes de besoin, certains revoient les bases tandis que d'autres vont plus loin dans les apprentissages. • Même évaluation pour tout le monde, mais attentes différentes selon les élèves • Création des ateliers avec différenciation. <i>« Si j'avais dû faire quatre ateliers et différencier les quatre, ça m'aurait pris énormément de temps. Alors que si je dois mener un atelier, j'aurai plus facile à faire des niveaux différents »</i>	• Être à deux permet, lorsqu'un enseignant observe, d'identifier directement les élèves qui ont besoin d'aide. • Coenseignement permet de manipuler en groupes moins importants • Plus simple pour aider individuellement • Répartition des préparations différenciées : canevas d'activités, dictées... on divise le travail, chacun prend en charge une partie. • Gérer l'individualisation ou la remédiation sans laisser une partie de la classe « hors surveillance » • Consignes particulières pour certains élèves : à deux, on a le temps de différencier
Intérêts, objectifs, richesses...	• Fait de savoir qu'elle n'est pas seule • Accompagner le début de carrière • Différenciation sans faire sortir l'élève de la classe • Répartir le travail = doubler l'action (permet des choses qu'elle n'aurait pas eu le	• Intérêts liés à la collaboration • Donne l'occasion de tester des choses différentes • Le travail est perçu comme étant moins fatigant	• Allège la charge de travail • Plus agréable • Gérer les difficultés à plusieurs • Enseigner avec des collègues plus qualifiés, c'est inspirant, c'est un accompagnement • Relai : lorsqu'on est moins en forme, les collègues soutiennent	• Deux regards critiques sur la pratique = <i>« moteur pour faire évoluer notre « modèle » »</i> • Double regard sur les enfants = richesse • Présence et surveillance constante dans la classe • Possibilité d'observer les élèves pour identifier les

	temps de mettre en place seule). • Confort, bien-être • Regard extérieur sur la pratique, feed-back		• Les co-enseignants se motivent mutuellement, se renouvellent • Plus d'enseignants pour les enfants qui peuvent aller vers le référent avec qui ils ont le plus de feeling, permet des relations différentes • Plus simple de penser à tout lorsqu'on est plusieurs • Le co-enseignement permet des interventions directes et ciblées en cas de problème disciplinaire • « <i>Ça aide d'être plusieurs, comme il y a moins à préparer, on peut préparer plus en profondeur et mieux.</i> »	difficultés ou relancer dans le travail • Facilité à différencier • Quand l'un des enseignants observe, cela permet une réflexivité sur ce qui se passe en classe • Différencier « en direct » et non a posteriori • Pour Luc, le coenseignement est arrivé à un moment charnière de sa carrière « <i>Je tournais en rond et j'aspirais à autre chose</i> » • La richesse du coenseignement tient dans la complémentarité qu'on peut trouver avec l'autre personne, qui permet de se remettre en question et trouver des façons de faire mieux • Le sentiment qu'il y aura toujours quelqu'un pour gérer si l'un des deux s'absente pour x raisons. • Le confort de pouvoir se reposer sur l'autre lorsqu'on est fatigué ou pas bien ou autre • Confort de pouvoir s'arrêter lorsqu'on en a
--	---	--	---	---

				besoin, en cas de tension avec des élèves par ex. • Le coenseignement mixte offre des référents à tous les enfants, garçons ou filles. Luc estime que c'est une plus-value. • Joue sur la motivation « <i>Je n'aurais peut-être pas le même enthousiasme aujourd'hui, à 6 ans, si j'avais été seul dans ma classe, avec la même matière qui tourne, les mêmes habitudes.</i> » • La dynamique qui peut se mettre en place si les deux acteurs sont motivés. • Luc estime que le coenseignement a joué sur son bien-être en tant qu'enseignant, que ce soit physiquement, psychologiquement ou même pédagogiquement. « <i>Lorsqu'on travaille à deux, c'est beaucoup plus léger [que si j'étais seul]</i> » • Luc décrit le fait de pouvoir échanger constamment comme « auto-formatif », car « <i>il est beaucoup plus facile de chercher à deux et de se motiver l'un l'autre</i> »
--	--	--	--	---

				<i>que de se remettre en question tout seul ».</i> • Face à l'extérieur (direction, collègues, parents...) → on est deux, aussi. Pour argumenter un choix par exemple. • Lorsque on rencontre une difficulté ou quand on construit une activité, Luc considère que les choses sont plus abouties et simples en travaillant en binôme.
Praticien réflexif	• Les « défauts » de l'autre permettent de réfléchir à son action « <i>tiens, qu'est-ce que moi, je pourrais améliorer quand ce sera moi qui ferai ça</i> ». • Le feed-back permet de réfléchir à sa pratique, de prendre du recul	• Jeanne se questionne sur leur organisation « ce n'était peut-être pas la meilleure façon de faire pour avoir moins de travail chez soi » • Le co-enseignement a amené Jeanne à faire un travail sur elle-même pour s'adapter à l'autre et être ouverte à ce que l'autre propose en faisant des compromis « Allez, c'est pas toujours toi qui a les meilleures solutions, laisse-toi porter » • Jeanne s'est posé des questions et pris du recul « pourquoi suis-je embêtée par telle ou telle décision ? »	• Le co-enseignement pousse les enseignants à se renouveler en permanence • « <i>On s'intéresse aussi aux neurosciences (...) c'est très important de se mettre à jour</i> »	• Face aux obstacles, être à deux permet de prendre plus de recul → deux regards critiques, deux sensibilités. • Lorsqu'on est deux en classe, on est « <i>obligé de reconnaître quand on fait des erreurs</i> » • « Si on est à deux et qu'on est dans une certaine dynamique, on va discuter des choses. « Qu'est-ce qu'on aurait pu faire ? » » « <i>tu n'es jamais tranquille parce que tu pourrais très bien te dire tout seul "Ouais, je vais faire la même et c'est bon, ça va</i>

		• Jeanne s'est inspiré et s'inspire encore de l'expérience et de ce que l'autre lui a apporté. • Elle a évolué dans sa perception : « c'est intéressant de voir comment les autres travaillent parce que parfois on est dans sa classe, on n'ouvre pas sa porte et on ne sait pas ce que les autres font ». • « Maintenant, quand moi je préparer quelque chose, je vais parfois me demander « comment elle aurait fait ? Comment aurait-on fait si on avait été à deux ? »		<i>aller". Mais tu as l'autre qui dit "non parce..." et donc on remanie continuellement</i>
Inconvénients, limites, obstacles	• Si les 2 co-enseignants manquent d'expérience • Si le feeling entre les co-enseignants n'est pas là • La capacité à accepter un feed-back • Accepter d'être observé • Limites financières • Limites physiques (effectifs, en lien avec la pénurie)	• Conditions spatiales : local peu adapté • Nombre d'élèves : 30 élèves pour 2 enseignantes. • Difficultés à s'adapter à l'autre, de faire des sacrifices, de penser en équipe → pesant sur le long terme. « Je me posais plein de questions, j'étais pas si bien dans ma peau ». • Communication : « A mon avis on a rencontré des difficultés dont je n'ai pas fait part parce	• Difficile de fixer des temps de concertation quand il y a plus de deux enseignants • Faire des classes verticales en co-enseignement est plus compliqué, notamment au niveau administratif • Canaliser la voix quand le groupe classe est important • Au début, les élèves sont un peu déstabilisés et dissipés • L'entente entre les enseignants influence (positivement comme	• La bonne entente et le bon fonctionnement du binôme. « ça commence à angoisser sérieusement, c'est : qui va reprendre la suite ? » • Cotravailler avec quelqu'un implique trouver du temps pour se concerter. « Si la direction ne fait pas l'effort d'arranger un horaire dans lequel tu pourrais avoir le temps [de se voir et discuter] ».

		que c'est des petites choses que j'ai gardées pour moi ».	négativement) le fonctionnement de l'équipe. • Complicé lorsque le projet ne s'étend pas à toute l'école. « <i>L'école fonctionnant à deux vitesses, un groupe d'enseignants qui étaient ok pour le co-enseignement et d'autres pas du tout. Beaucoup d'enseignants sont partis à cause de ça</i> » • Engager de nouvelles personnes, parfois les candidats réalisent, une fois sur le terrain que ça ne leur correspond pas. • Avec un grand nombre d'élèves, il faut trouver des façons alternatives d'enseigner (défis, ateliers...) • La communication au sein de l'équipe est parfois compliquée, partager les choses qui dérangent ou qui ne conviennent pas. • Le budget peut être une limite : infrastructures, matériel... • Le soutien : conflits avec le PO, enseignants qui ne sont pas pour...	• « On a déjà ressenti que c'est plutôt une volonté de la direction, de pousser les enseignants dans ce sens-là [le coenseignement] parce que derrière la tête, il y a des problèmes d'inscriptions, d'ambiance, de collègues, etc. Alors ce n'est pas le bon plan. »
--	--	--	---	---

			• Fiabilité variable des collègues : absences fréquentes mettent les collègues en difficulté • Enseignants réfractaires au changement, qui s'en tiennent au traditionnel, pas prêts à collaborer • Enseigner devant d'autres collègues	
Conditions, facteurs qui favorisent la pratique de coenseignement		• Conditions : avoir une classe ne dépassant pas une vingtaine d'élèves	Conditions : • Soutien de la direction • Le choix des équipes • Adaptation de l'horaire Facteurs : • entente dans l'équipe • Motivation de l'équipe • Se détacher des choses traditionnelles	• L'entente entre les acteurs • La motivation des acteurs. « Il ne faudrait pas que quelqu'un se dise « Je vais faire du coenseignement pour me reposer sur l'autre personne ». » « L'enthousiasme est à la mesure du défi. » • Être soutenu par la direction, les collègues. « <i>Il faut qu'il y ait un cadre qui soutient l'action.</i> » • Un binôme sur base volontaire. « Il faut trouver des collègues qui ont envie de travailler ensemble, qui ont envie de faire quelque chose. Je pense que ça ne s'impose pas. » • « Quel que soit l'âge, c'est la disponibilité et c'est l'état

				d'esprit. Il faut une certaine souplesse » • « Il faut être moteur, même si on est différents. Il faut qu'on soit tous les deux motivés pour avancer. »
Retours et impressions extérieures	• Rien de spécial côté élèves • Rien de spécial côté collègues « ne s'en sont pas préoccupé ». • Pas de retours des parents	• Pas de retours d'élèves ou de parents. • Les élèves se sont adaptés à ce qu'on leur a dit de faire • Les collègues ont vu le travail des co-enseignantes comme "pénible et négatif", elles se sont montrées soutenantes.	• Un peu difficile parfois pour les enfants de rester concentrer sur une activité quand d'autres sont organisées à proximité, mais ils s'habituent au fonctionnement par la suite. • Critiques de la part de certains collègues	• Luc considère que le coenseignement est plus fatigant pour l'élève qui sont « tout le temps sous le regard et la pression ». • « On a fait les preuves qu'au CEB, ça marche aussi bien qu'ailleurs ». En cas de questions et remises en question des parents, le fait d'être à deux permet de faire face plus facilement « L'autre est là aussi, par exemple, pour retourner la chose et argumenter alors que toi tu ne tombes peut-être pas sur l'argument qui ferait mouche avec ce parent-là ».

Personnalité et traits de caractères	• Perfectionniste, aime que les choses soient bien faites • Besoin de savoir où elle va • Besoin de savoir si elle fait bien	Jeanne : Plus réticente, aime prévoir à l'avance, avoir tout « clair dans sa tête », aime faire les choses calmement. Co-enseignante : Caractère spontané, elle improvisera facilement des choses, se lancer dans des projets... Elle serait plus « speed »	Giulia : Particulièrement à l'aise avec tout l'aspect informatique et matériel	Luc : « Je suis plus... au feeling », autre façon d'être. En situation de conflit, va tourner la situation à la plaisanterie. Plus pondéré, plus calme. Co-enseignante : Plus perfectionniste, l'esprit très math, très carré. « réagit au quart de tour », moteur, hyperactive.
Éléments récurrents / importants	• Le fait d'être en début de carrière • Importance du feeling entre co-enseignants.	• Nombre d'élèves trop important • Local non adapté • Difficultés à faire des concessions dans le travail collaboratif		• Le coenseignement répond à beaucoup d'obstacle de l'enseignement en solo (présence en classe, surveillance, gestion...) • La richesse et l'intérêt de la complémentarité au niveau des personnalités, des compétences... • La plus grande facilité de remettre en question ce qui est et de l'améliorer

Synthèse	Globalement, Clara a vécu l'expérience de co-enseignement de façon positive, notamment parce qu'en tant que jeune enseignante, elle s'est sentie guidée et rassurée par la présence de l'autre qui pouvait la conseiller et lui faire un retour sur sa pratique. Elle estime avoir gagné du temps en partageant le travail de préparation, elle a gagné en confort. Elle précise que cela aurait peut-être été différent si l'entente avec l'autre personne avait été moindre. Elle ne relève pas de grands temps de préparation, elle qualifie les concertations d'«assez rapides »	L'expérience de co-enseignement semble avoir été éprouvant pour Jeanne, lui demandant beaucoup d'efforts pour faire des compromis et s'adapter à une collègue qui est très différente d'elle, tout en étant complémentaire, ce qu'elle a relevé comme étant aussi une richesse. Elle garde toutefois un regard positif sur le co-enseignement, selon ce qu'elle estime être LES bonnes conditions. Elle garde un souvenir mitigé de l'expérience avec trois grands aspects : - Mauvaise conditions (nombre d'élèves/local) - Richesse de travailler autrement, de s'ouvrir à l'autre - Difficulté de faire des concessions sur des décisions qui diffèrent de son avis personnel.	Bien que l'équipe ait déjà rencontré des difficultés, le co-enseignement est devenu un réel projet d'école. Actuellement, le projet est encore en pleine évolution, les espaces s'adaptent aux grands groupes et les équipes affinent leurs fonctionnements. En raison des très grands groupes, les enseignants ont dû adopter des alternatives à l'enseignement traditionnel, dans l'optique de faciliter l'organisation, mais aussi pour maintenir une charge de travail sensiblement moindre.	Luc a une longue expérience du coenseignement. Il décrit la pratique très positivement, n'y trouvant que des avantages, bien qu'il mentionne quelques conditions pour que ces bénéfices soient présents. L'entente du binôme est très présente dans le discours de Luc et semble jouer un grand rôle dans le bon déroulement de la pratique. Mettant aussi en place une pédagogie constructiviste, il est parfois difficile de déterminer si certains bénéfices proviennent de cette pédagogie ou de la pratique de coenseignement. Cependant, Luc semble à même de nuancer lorsqu'un avantage
-----------------	---	--	--	---

				tient davantage à l'un ou l'autre.
--	--	--	--	------------------------------------

Contexte					
Thème	Sous-thème	Gabrielle	Marianne	Florence	Danielle
École	Initiative	Suite à une demande de la direction, des heures d'aide ont été attribuées par la FWB dans le cadre d'un contrat d'enseignement de la lecture (public allophone). Le co-enseignement fut alors une demande des enseignants qui voulaient tester.	Cadre de recherche menée par Philippe Tremblay en 2007 sur l'intégration. 4 classes de Wallonie faisaient le test de 2 enseignants pour une classe.	Idem Luc Une classe s'est retrouvée sans enseignant à mi-temps, donc elle a fusionné avec l'autre classe de 5/6. Petit à petit, les deux titulaires ont commencé à travailler ensemble.	2020 : déménagement dans un grand local pour cause de travaux et mi-temps d'aide en classe. Co-enseignement s'est mis en place « tout seul », sans réflexion. 2021 : fusion de deux classes en une, afin de remotiver une enseignante, initiative de la direction.
	Intensité	2^{ème} personne à mi-temps + 3^{ème} personne avec quelques heures covid	A temps plein durant 3 ans. = Expé 1 Après, de moins en moins d'heures	Idem Luc Temps plein	2020 : 12h /semaine 2021 : temps plein

			d'intégration. Aujourd'hui : 4h /semaine = Expé 2		
	Acteurs	Seule classe à fonctionner comme ça actuellement. Mais équipe volontaire.	Au fil des années, Marianne a travaillé avec 6 enseignants différents.	Idem Luc	2020 : Danielle + prof de gym/FLA + jeune diplômée. <u>2021</u> : 2 enseignantes titulaires encouragées par la direction
Class e	Nombre d'élèves	P1, entre 13 et 18 élèves Beaucoup d'élèves allophones, culture scolaire différente, parents	22 élèves dont 7 à besoins spécifiques pour une enseignante ordinaire et une enseignante du spécialisé.	Idem Luc P5-6, 44 élèves	2020 : une trentaine d'élèves pour Danielle + mi-temps <u>2021</u> : 26 élèves pour 2 titulaires
	Année primaire	étrangers. 2 enseignantes			
Binôme	Profil enseignant	Gabrielle est dans la même école et dans la même année depuis 6 ans. Co-enseignante venant d'une autre implantation = aide.	- Titulaire externe venant du spécialisé + Marianne, titulaire de l'ordinaire. Pas de hiérarchie, même statut. - Par la suite, enseignants du spécialisé avec des expériences variables.	Idem Luc Pas de hiérarchie, chacun titulaire administratif d'une classe. Luc était en P5/6 avant,	<u>2021</u> : Danielle a 56 ans tandis que sa collègue a 45 ans. Elles ont le même statut, elles sont toutes deux titulaires d'une classe administrative. La collègue de Danielle est passée par une période difficile de

		Présence d'une hiérarchie administrative, Gabrielle est la référente et la décisionnaire. 3^{ème} personne = prof de gym, pas formé à la pédagogie des P1.		donc il a un peu guidé Florence au début.	démotivation dans le travail, d'où la fusion des classes.
	Choix du binôme	Co-enseignante provient d'une autre implantation, choix involontaire mais elles se connaissent.	1^{ère} co-enseignante « imposée » dans le cadre de la recherche	Idem Luc	Pas vraiment volontaire car la direction est à l'initiative, mais les deux collègues se connaissent et ont déjà travaillé ensemble, donc cela semble ok.

Organisation				
Thème	Gabrielle	Marianne	Florence	Danielle
Préparation / planification du travail	Une concertation par semaine pendant laquelle elles décident de la différenciation à mettre en place. De semaine en semaine, elles décident comment elles vont fonctionner en fonction des besoins des élèves (++) et du contenu des apprentissages (plus de manipulation, plus facile à deux...). Choix des modalités selon les mêmes critères : 2 groupes ou un seul...	1 : Programmation de la semaine ensemble, on établit ce dont on a besoin puis on se répartit spontanément les tâches. Pas de répartition par matière, au feeling. Marianne fait la prépa, l'autre de la différenciation (pour cette prépa) par exemple. 2 : Marianne gère seule la programmation, les prépas, les évaluations... Le co-enseignant intervient éventuellement pour	2h de concertation /semaine pendant les heures de fourches + 1h30 par semaine. Une partie des heures de fourche ne sont pas commune, mais Florence et Luc ont décidé de prester ces heures-là avec ½ groupe Tout se fait ensemble, bien qu'il y ait des affinités matières. Pour une préparation, ils se répartissent les tâches, mais tout est fait en accord avec l'autre.	Répartition selon les affinités <i>« Je donnais le rituel pendant qu'elle s'occupait de l'administratif. Parce que moi, je ne suis pas du tout administrative. »</i> <i>« Ma collègue, tout ce qui est manipulation, elle adore. »</i> Pas de répartition matière. Partage des tâches équitable, au feeling. +/- 1h de fourche /semaine pour planifier la semaine : elles voient ce qu'il y a à faire, ce

	Gabrielle faisait souvent la mise en situation seule avec tous les élèves : ils ont tous la même entrée dans l'apprentissage. Ateliers autonomes : les enfants ont un plan de travail par périodes (A la Toussaint, ils doivent avoir achevé les objectifs de leur plan). Gabrielle gère toutes les préparations, la différenciation dans leur ensemble. La co-enseignante intervient au niveau du choix de la répartition des tâches et peut apporter ses idées. Gabrielle travaille beaucoup pendant les vacances et planifie tout comme si elle était seule (vu	la recherche d'outils et de matériel + le suivi de l'enfant. Concertations = petits moments officieux (récréations, réseaux...)	A partir du mois de mai, ils séparent les groupes pour que les P6 préparent le CEB. Ils gardent une concertation /semaine durant cette période. Séparation administrative (réunions de parents etc.), mais il y a tout de même des échanges sur tout. Pédagogie socio-constructiviste Répartition du travail se fait au feeling en fonction des affinités matière, des besoins des élèves etc. Chacun est flexible pour faire des concertations etc. Pas mal de temps extra-scolaire.	qu'elles ont déjà et ce qu'il reste à faire puis partagent. Chacune connaît les qualités et préférences de l'autre. Réunion de rentrée pour expliquer aux parents
--	--	---	--	---

	qu'elle n'a pas la garantie d'avoir qqn) La co-enseignante peut aider à l'évaluation sur le terrain, mais n'intervient pas dans son organisation etc.		Travail simultané sur un drive pour co-construire les documents etc. 1 évaluation = 1 correcteur. Donc une correction = 44 copies. Pour être cohérents dans la cotation. Programmation sur deux ans. Le binôme sait où il va.	
Aménagements	Pas d'aménagement particulier.	Obtention d'un deuxième bureau	Idem Luc • Grand local sans cloison • Elèves en triplettes, mélangés P5/P6	2021 : élèves disposés par 6, bancs en forme de U avec une place centrale réservée à l'enseignante. Les groupes varient selon les matières et sont flexibles tout au long de l'année.

				Ancien cagibi agrandi et aménagé pour y mettre des tables etc. Heures de fourche en même temps
Modalités d'enseignement	• 1 enseigne, l'autre observe • 1 enseigne, l'autre aide • Enseignement en ateliers • Enseignement parallèle • Enseignement différencié • Les deux aident	• Enseignement en tandem • 1 enseigne, l'autre observe • 1 enseigne, l'autre aide • Enseignement en ateliers • Enseignement parallèle • Enseignement différencié • Les deux aident	• Enseignement en tandem • 1 enseigne, l'autre observe • 1 enseigne, l'autre aide • Enseignement en ateliers • Enseignement parallèle • Enseignement différencié • Les deux aident	• Enseignement en tandem • 1 enseigne, l'autre observe • 1 enseigne, l'autre aide • Enseignement en ateliers • Enseignement différencié

Ressenti / Vécu				
Thème	Gabrielle	Marianne	Florence	Danielle
Général	• Super agréable d'être deux face aux difficultés • Adéquat pour les jeunes élèves : permet des temps individuels • Seule, difficile de différencier en profondeur par manque de temps • Les débuts ont été faits par essais/erreurs • Fonctionne en classe flexible et ateliers autonomes • En raison du système, Gabrielle ne sait jamais si elle aura une présence l'année qui suit, elle ne sait pas non plus avec qui elle travaillera. Donc elle fait le choix de ne compter que sur elle. Le système ne permet pas d'anticiper l'organisation de l'année. • Gabrielle estime que chez les petits (M3, P1), il est important de garder un seul référent (un seul titulaire) pour ne pas les perturber	• Débuts difficiles car adaptation au binôme, se laisser de la place, trouver un équilibre... • Après 7 mois d'adaptation, c'est devenu plus équilibré et efficace. • Après les 3 ans de la recherche, de moins en moins de périodes avec d'autres titulaires. • Marianne a toujours veillé à ce que le co-enseignant, même pour seulement quelques heures, aie le même statut qu'elle. • « Pour les enfants, ça devient une normalité » • Marianne attend des co-enseignants qu'ils sachent « prendre le train en marche » quand ils arrivent « <i>c'est un peu comme dans un ménage, il faut voir ce qu'il y a à faire et le faire.</i> »	• Certaines années se prêtent plus facilement au co-enseignement en classes verticales. (P5/6 >< P1/2) • Florence aurait du mal à retourner seule dans sa classe car elle voit énormément de points positifs à travailler ensemble • Elle estime qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients à travailler en co-enseignement.	• Danielle a vécu sa première expérience sans savoir que c'était du co-enseignement. • Elle estime qu'un des soucis de l'enseignement c'est la difficulté de partager « sa classe », « son matériel » • Danielle trouve que l'enseignement en tandem est compliqué avec des P2, car les enfants ont plus de mal à cibler leur attention sur deux personnes. • Aussi, difficile parfois de savoir quand intervenir pour ne pas couper l'autre sans ses raisonnements. • Danielle ne trouve actuellement que du positif au co-enseignement • Elle a vu la différence sur sa collègue qui semble réellement remotivée et prête à repartir en co-enseignement cette année.

		• E Marianne 6 estime que tous les enseignants avec qui elle a travaillé avaient les mêmes valeurs : la volonté d'aider les enfants, l'envie d'essayer. Quels que soient leurs âges, expériences etc. • Marianne estime qu'un aide à raison de 4h/semaine, cela ne correspond pas à du co-enseignement. • Marianne n'a jamais fait sortir les enfants de la classe, quelle que soit l'intervention reçue (logo, FLA etc.) • Dans le cas d'un enseignant ordinaire et un spécialisé, a charge de travail est déséquilibrée. L'ordinaire a la pression du programme, bulletin, PO... tandis que la spécialisée s'occupe du suivi des élèves, le rythme, le bien-être... jusqu'à ce qu'elles trouvent un rythme pour travailler ensemble.		
Charge de travail	Pas de différence en termes de travail, car Gabrielle fait tout seule (préparations, organisation, évaluation,	Le co-enseignement ne change pas la charge de travail de Marianne, qui donne une grande place à son métier « à part ma	A la fois moins de travail de préparation (car tâches réparties en 2) et en même temps,	Globalement, Danielle est de celles qui « ne comptent pas leurs heures ». Elle estime que la co-enseignement ne change pas

	administratif...), ne sachant jamais à l'avance qui l'aidera. Elle voit le co-enseignement comme un bonus. En revanche, elle perçoit une charge émotionnelle allégée grâce à la présence de sa co-enseignante.	famille, il n'y a pas grand-chose d'autre que l'enseignement ».	demande du temps ensemble pour préparer. Moins de charge mais peut-être plus de contraintes Charge mentale + élevée : « c'est 46 enfants qu'on a dans la tête, pas 23 ». Mais elle est également partagée en 2. Le co-enseignement demande bcp de travail Plus lourd de corriger le groupe entier Moins de travail chez soi car + de travail à l'école	grand-chose au temps de préparation etc. (car elle n'en fait plus), mais allège la charge de travail à domicile en termes de correction par exemple. De plus, la charge de travail en classe est allégée à certains moments, par exemple pour signer les journaux de classe ou ranger les fardes. Danielle relève le gain de temps (à domicile et en classe) comme bénéfice du co-enseignement.
--	--	--	--	--

Travail collaboratif	• Possibilité de débriefing après une activité vécue en classe • 3^{ème} enseignante aide au bon déroulement des ateliers lorsqu'elle est là • Apport d'idées neuves • Gabrielle s'inspire des échanges avec sa co-enseignante • Flexibilité dans les rôles : changent tout le temps dans les différentes modalités • Importance d'être sur la même longueur d'ondes	• Petits gestes pour intégrer le co-enseignant à sa classe (nom sur la porte, bureau...) • Laisser la place à l'autre, savoir s'effacer ou prendre place. • Importance d'être égaux • Se poser des questions ensemble face aux problèmes et chercher des solutions • Importance de dépasser la gêne d'être observé par l'autre • Tandem : « <i>comme un duo en musique</i> », de façon naturelle. Plus facile avec des personnes ayant de l'expérience. • Adaptation en fonction de ce qui est fait et de ce qu'il y a à faire, sur le tas. • Envie de travailler en réfléchissant ensemble, en partageant • Trouver des compromis, chercher les essentiels	Volonté d'avoir l'avis de l'autre, le regard de l'autre sur ce qui est fait Avec le temps, Florence et Luc ont trouvé un rythme de travail, une organisation qui leur convient Parfois confrontés à des divergences, parfois on se le dit, parfois pas Très bonne entente dans le binôme depuis 18 ans Le binôme a évolué, les deux enseignants ont évolué ensemble au fil du temps	• Importance d'être ouvert au partage • Richesse de la complémentarité, permet de se reposer sur l'autre • Confort de savoir que l'autre est là « au cas où » • Double regard : l'autre pense à des choses auxquelles je ne pense pas. • Double regard : si quelque chose m'échappe, l'autre le verra peut-être • Regard critique « <i>Il y a des choses qu'on peut louper (...)</i> on a beau se remettre en question, il y a des choses qu'on ne voit pas » • Importance de savoir accepter les remarques • Importance de faire des compromis, s'ouvrir aux solutions de l'autre • Echanger directement sur ce qui se passe en classe, au lieu d'attendre une concertation par exemple.
---------------------------------	---	---	--	---

			Prendre le temps de débriefer ce qui se passe en classe en cas de désaccord Obligé de vivre des situations de compromis Deux personnes = 2 façons d'expliquer : complémentarité Double regard intéressant pour chacun Importance de faire confiance à l'autre, de laisser la place	
Différenciation	• Plus facile de prévoir la différenciation en termes de temps, de matériel... qu'il s'agisse de remédiation, d'individualisation ou de dépassement • Le co-enseignement permet plus de temps individuel	• Le co-enseignement facilite la différenciation car l'intervention est directe et parce que 2 personnes présentes. • Mais avec ou sans co-enseignement, Marianne estime que la différenciation est faisable.	• Différenciation simplifiée : plus de possibilités que seul. • Répartition pour faire des prépas et documents différents selon les besoins des élèves • Possibilité d'agir en petits groupes (enseignement différencié)	• Enseignement différencié (remédiation ou dépassement) • Groupes de niveau en fonction des matières travaillées • Temps individuels plus fréquent lorsqu'on est 2 en classe

	• La différenciation est plus approfondie lorsqu'il y a deux enseignants	• Aide apportée aux enfants à besoin spécifiques • Le co-enseignement permet plus d'individualisation	• Différenciation « sur le tas », par exemple surligner les sons chez une élève dyslexique	• Possibilité d'agir directement : différencier plutôt que remédier • Feuilles adaptées aux différents élèves • Globalement, Danielle estime que la plus-value du co-enseignement par rapport à la différenciation se situe au niveau du temps : plus de temps pour observer, identifier, agir, lorsqu'on est 2.
Avantages, richesses, bénéfices	• Sentiment d'être soutenu « <i>on ne se sent pas seul face aux difficultés des élèves</i> ». • Pouvoir compter sur une deuxième personne pour aider « <i>pour donner un coup de main tout simplement pour ne pas courir et faire la moitié du travail correctement</i> ». • Permet d'être plus en accord avec ce qui est écrit sur papier (seule, pas le temps d'aller au fond des choses, par ex, la différenciation prévue telle que sur la prépa). • A deux, on se répartit les tâches en fonction de ce qui se passe en classe • Double regard	• Deux façons d'enseigner = doubler les chances de compréhension : enrichissant pour les enfants • Supervision plus pointue sur certains enfants • Meilleure adaptation aux besoins des enfants • Regard croisé intéressant. « <i>Plus dans deux têtes que dans une seule</i> ». • Marianne estime que les expériences de co-enseignement l'ont fait grandir et apprendre des choses qui se ressentent sur son enseignement solo : elle fait ce qu'il y a à faire et en même temps, elle respecte le rythme des enfants.	• Double regard sur les enfants : répond aux affinités de chacun. Permet de « pousser les enfants au maximum de leurs possibilités » • 2 façons d'expliquer = 2x plus de chances de toucher tous les élèves • Mixité des co-enseignants est un plus pour les élèves • Complémentarité : ce que je ne vois pas, l'autre le voit. • Réfléchir ensemble face aux difficultés, obstacles, dilemmes... • Quand l'entente est bonne, l'enseignement devient super agréable • Présence constante dans la classe, même si l'un des deux	• Collègue remotivée grâce au co-enseignement « <i>C'est elle qui m'a plus tirée ici au début des vacances en me disant « allez, on va aller faire la classe... » donc je crois que ça lui a fait du bien</i> ». • Confort d'être épaulé les jours « sans » • L'expérience de partager • Double regard, vision différente • Facilite la différenciation • Confort d'être à deux pour discuter du quotidien de la classe

	• Pouvoir dédoubler la classe facilite les apprentissages • Offre du temps pour évaluer efficacement les ateliers « <i>Si on veut avoir du temps de qualité, même dix minutes auprès de chaque élève, il faut être au minimum deux en classe</i> ». • « <i>Ça fait du bien aux de ne pas faire tout le temps la même chose et ça fait du bien aux élèves de changer leur manière de travailler</i> ». • Possibilité d'observer ses élèves d'une façon différente • Partager des idées entre enseignants • Gestion de groupe plus facile • Relais émotionnel • Pouvoir échanger sur ce qui se déroule en classe • Pouvoir s'absenter de la classe en sachant qu'il y a toujours une présence	• Confort de savoir qu'on est deux, que les enfants vont recevoir une différenciation en direct • Meilleure gestion de groupe • Joue positivement sur le bien-être enseignant grâce à l'entente, mais aussi à la force « <i>quand on est ensemble, on est plus forts</i> ». • Le co-enseignement a permis à Marianne d'être plus à l'écoute des enfants tout en se centrant sur ce qui est important dans la matière etc. • Plus de tolérance face aux capacités de chacun • Coopération dans les équipes	doit quitter la classe pour x raisons • Moins de conséquence en cas d'absence de l'un d'eux • Continuité entre les deux années, avantage pour les enseignants : on sait où en sont les 5^{ème} ET les 6^{ème} • Partage du travail • Les enseignants s'enrichissent et s'inspirent mutuellement « <i>Si je n'ai pas d'idée, peut-être que lui, il a une idée. Et puis son idée va peut-être me donner une autre idée et ça roule comme ça.</i> » • Facilite la différenciation	
Inconvénients, limites, obstacles	• Doubles consignes : si les deux enseignants ne sont pas raccord sur ce qu'ils disent, on perd en cohérence. • Manque de budget en termes de matériel notamment • Limite des infrastructures, ne permettent pas toujours de	• Trouver sa place avec l'autre : ni trop en retrait, ni trop en avant • Faire comprendre aux extérieurs que les deux enseignants sont égaux • En cas de mauvaise entente, réelle souffrance	• Inquiétude quand on ne choisit pas son binôme • Nombre d'enfants ne doit pas excéder +-45 pour 2 enseignants • Volonté des enseignants : ça n'a aucun intérêt d'imposer le co-enseignement à une	• A ce stade, Danielle estime ne pas avoir suffisamment de recul pour donner des limites au co-enseignement, bien qu'il doit y en avoir. • Volonté et capacité des enseignants de partager, être ouvert à l'autre

	pratiquer le co-enseignement au mieux • Impossible de planifier le travail à long terme dans un système où chaque année, les places enseignantes sont remises en jeu. • Difficulté d'accorder les heures de fourche etc. pour concerter • L'entente avec les collègues n'est pas garantie si le choix du binôme est involontaire • Différences méthodologiques, de gestion de groupe ou de philosophie entre les co-enseignants = frein	• Déséquilibre des rôles : l'une qui « <i>presse les élèves comme des citrons</i> » pour avancer, et l'autre qui reste trop passive par rapport à la classe • Différence de vision peut engendrer des difficultés • Difficulté de faire confiance à l'autre • Le temps : quelques heures, ce n'est pas du co-enseignement. Pas de continuité possible avec une personne qui n'est pas là la majorité du temps. C'est plutôt un confort ponctuel. • Mauvaises représentations initiales, manque de formation « <i>j'ai été remplacée par une collègue qui a passé son temps assise, croyant que le co-enseignement c'était une qui enseignait et l'autre corrigeait</i> »	personne qui n'aime pas travailler avec les autres. • Côté « individualiste » de certains, incompatible avec le travail collaboratif • Co-enseignement = plus d'élèves, + de bruit. • Il faut que les parents soient preneurs • Les débuts peuvent être compliqués, il faut le temps au binôme de trouver un rythme. Pas évident en cas de remplacement, intérim etc. • Budget, infrastructures • Si mauvaise entente, ça va forcément se ressentir sur les élèves	• Certaines années s'adaptent mieux que d'autres à certaines modalités d'enseignement • Difficulté de faire des compromis
Praticien réflexif	Equipe toujours en recherche de nouveauté pour répondre mieux aux élèves d'aujourd'hui			Observation des élèves a mené à une remise en question, difficultés en lecture etc. : système différent et séparation des groupes les après-midis

	Gabrielle retravaille constamment ce qu'elle enseigne			
Conditions, facteurs qui favorisent la pratique de coenseignement	- Gabrielle voit comme un avantage le fait qu'elle n'a pas de grandes classes. Ses groupes varient entre 13 et 18 élèves. - Le co-enseignement serait bien plus qualitatif si elle savait à l'avance avec qui elle allait travailler, elle pourrait alléger sa charge de planification et la préparation - L'entente du binôme, le fait d'être sur la même longueur d'ondes.	- Que chaque enseignant ait connaissance des différents enseignements. - Il faut que les deux enseignants se sentent accueillis pour donner le meilleur d'eux-mêmes - Il faut que chacun ait son espace et sa légitimité au sein de la classe - Volonté de s'ouvrir à l'autre, de penser en équipe - Importance de se connaître et se faire confiance - Savoir trouver des compromis - Avoir la même vision, vouloir aller dans le même sens - Importance de la bonne entente - Besoin de reconnaissance et de respect mutuel - Egalité dans les responsabilités - Avoir un grand espace	- Savoir prendre sur soi et faire des compromis - Rester ouvert et tolérant - Les deux co-enseignants doivent être au clair avec la direction à prendre : programmation - Il faut que les caractères et visions soient compatibles - Volonté de partager et de penser en équipe - Nécessaire d'avoir un local adéquat, suffisamment grand etc.	- Être ouvert au partage - Accepter les remarques
Retours et impressions extérieures	/	- Les enfants s'adaptent bien et facilement - Difficile de faire comprendre aux collègues et aux parents que le deuxième enseignant n'est pas un « assistant »		- Au début, « des collègues qui avaient l'air de dire qu'on travaillait à mi-temps » parce qu'elles sont deux → préjugés - Direction très contente, a vu les effets positifs sur la co-

				enseignante précédemment démotivée • Enfants assez indifférents
Personnalité et traits de caractères	Perfectionniste, « <i>j'aime bien quand les choses sont faites exactement comme je veux</i> ». Travaille beaucoup « <i>Je travaille pendant mes deux mois de vacances, mes récréations, mes temps de midi...</i> »	Marianne est quelqu'un de travailleur, qui va se poser beaucoup de questions		Danielle : De « la vieille école », aime se sentir avancer « <i>Je fonce</i> », n'est pas friande d'administratif. Travailleuse, elle ne compte pas ses heures. Estime qu'elle a de la patience mais ressent vite de la fatigue physique liée à l'âge. Co-enseignante : administratif ok, beaucoup de patience et d'affinités pour les élèves en difficultés, (dys- etc.). Aime prendre le temps d'expliquer et manipuler.
Éléments récurrents / importants		• Perte de sens quand le co-enseignement concerne quelques heures seulement • Importance de l'accueil pour être égaux		

Synthèse	Co-enseignement suivant le modèle 1 titulaire + 1 aide à temps partiel.	Marianne connaît le co-enseignement dans le cadre de l'intégration, qui diffère un peu du sujet de notre recherche. Cependant, elle a suffisamment d'expérience pour avoir un regard critique sur la pratique, notamment quant à l'intensité de celle-ci, ses avantages etc. Marianne vit positivement le co-enseignement de manière générale, en particulier quand il est intense (temps plein ou mi-temps).		Danielle a bien vécu ses expériences de co-enseignement, estime que c'est riche de partager avec un autre enseignant et confortable de savoir qu'on n'est pas seule en classe. Elle dit à plusieurs reprises que le co-enseignement rend les choses plus « gaies ».
----------	---	---	--	---

Annexe 2 – Guide d’entretien : version 2

Légende :

Éléments en rose : modifications, ajouts.

Éléments en gris : supports théoriques, mémos.

Thèmes / questions	Éléments complémentaires
<i>Appropriation du concept de co-enseignement</i> 1. Accepteriez-vous de me décrire votre pratique de co-enseignement ? (Admettons qu’un nouvel enseignant arrive à l’école et vous demande en quoi cela consiste) 2. Pouvez-vous m’en dire plus sur les enseignants avec qui vous pratiquez le co-enseignement ? Comment vivez-vous le co-enseignement <u>avec ces personnes</u> ?	<i>Description théorique :</i> <i>Le co-enseignement concerne un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques.</i> <i>Ce qui n’est <u>pas</u> du co-enseignement :</i> - <i>Deux enseignants se partageant un groupe-classe en raison de deux contrats à temps partiel.</i> - <i>Un enseignant qui prodigue des remédiations aux élèves d’un titulaire à l’écart de ce dernier.</i> - Quels enseignants ? - Quels élèves ? - Hiérarchie (prof principal) / responsabilités ?
<i>Cadre organisationnel du co-enseignement</i>	A l’échelle du binôme - Temps de planification - Répartition du travail (prépas, matériel...) - 30/05 : corrections et évaluation
	A l’échelle de la classe

1. Pouvez-vous me raconter, comment <u>s'organise</u> votre co-enseignement ?	- Répartition du contenu des apprentissages (affinités matières ?) - Quelles modalités - Choix de la modalité en fonction de quoi (contenu, différenciation, aspects pratiques ?) Modalités - L'enseignement partagé (les deux l. enseignent en même temps) - Un enseigne, l'autre observe ; - Un enseigne, l'autre soutient ; - Enseignement en ateliers ; - Enseignement alternatif (même matière travaillée par groupe de niveaux, un groupe manipule et l'autre est sur feuille, une partie s'exerce pendant que l'autre est en dépassement...) ; - Enseignement parallèle (1/2 groupes, même matière ou 2 ½ groupes, 2 matières)
<i>Vécu et ressenti</i>	A l'échelle de l'école - Dans quel cadre le co-enseignement a-t-il été instauré, qui est à l'initiative, qui est décisionnaire... - Aménagements nécessaires à la mise en place (horaires, locaux, matériel...) - Administrativement : deux groupes classes pour 2 enseignants, un groupe classe pour 2 enseignants ? - Co-enseignement à temps plein ou partiel - Choix du binôme volontaire ou non - Travail coopératif - Charge de travail

1. Comment vivez-vous ce co-enseignement ? Quelles en sont les richesses et les difficultés ?	- Co-enseignement // différenciation - Bien-être enseignant - Ressenti des élèves - Gestion de groupe - Limites / inconvénients / difficultés
--	---

Résumé

Le statut de jeune enseignant est, depuis un certain nombre d'années, mis à rude épreuve. Un consensus apparaît [entre les enseignants concernés par l'expérience, tous âges et niveaux d'enseignement confondus], autour du fait que le début de carrière est une phase de l'insertion socioprofessionnelle, en outre, particulièrement concernée par une forme de pénibilité au travail (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017). Sur base, entre autres, de ce constat et de ma propre expérience, sont nés un intérêt et un questionnement quant à la possibilité de travailler davantage en coopération avec d'autres instituteurs pour œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves (Marcel et al., as cited in Chéreau, 2008).

Dès lors que nous avons découvert la notion, le co-enseignement est devenu l'objet de cette recherche. Nous pouvons décrire le co-enseignement comme une pratique enseignante coopérative concernant plusieurs enseignants qui agissent ensemble dans une même classe d'élèves et dont la gestion leur est attribuée équitablement. La particularité de cette pratique pédagogique est que les enseignants sont présents dans le groupe, travaillant simultanément ensemble, selon diverses modalités.

Si le concept est théoriquement explicité dans la littérature scientifique, la mise en place effective du co-enseignement reste peu analysée. Cette recherche tend donc à mettre en lumière la façon dont les enseignants de l'école primaires en FWB mettent en place le co-enseignement sur le terrain, s'ils le font selon le(s) cadre(s) théorique(s) existant(s) ou s'ils se sont approprié la pratique d'une autre manière. Les données récoltées pourraient être mises en perspective à l'aide de la théorie assimilée. En outre, mon étude souhaite relever le ressenti des enseignants quant à cette pédagogie, vis-à-vis de la charge de travail effective, du climat de classe, du climat professionnel et de leur propre pratique en général, mon postulat étant que ce genre de travail collaboratif/coopératif pourrait être inspirant pour les jeunes enseignants en décrochage.

C'est dans l'optique d'une étude à visée compréhensive que nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès de huit d'enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif de cette recherche est donc principalement d'établir un état des lieux des pratiques des différents enseignants interrogés.