

## Co-enseignement: perceptions et vécus.

Zoom sur cette pratique enseignante

---

Master en pédagogie spécialisée - Volée 18-21

## Remerciements

Je remercie ma famille et mes proches pour leur patience et leur flexibilité. Tout particulièrement, toi, Jessica ma coach morale pour tes encouragements et tes remarques pertinentes.

Merci aussi à toi Marianne pour avoir relu avec patience.

Merci à Marie et Florence pour leur écoute, leur motivation et leur soutien.

Je remercie également tous les participants grâce à qui cette recherche a pu avoir lieu. Merci pour votre enthousiasme et le temps pris pour cela.

Merci à mon directeur de mémoire, M. Arcidiacono pour sa confiance et sa bienveillance.

## Résumé

L'école à visée inclusive demande de nouvelles manières de procéder et d'enseigner. Le co-enseignement est une de ces pratiques. Comment est-il vécu par les tandems enseignant ordinaire - enseignant spécialisé ? Cette recherche vise à décrire et à comprendre les perceptions du co-enseignement ainsi que mieux connaître les pratiques qui l'entourent, ceci à travers le discours de duos. Une étude qualitative a été menée à l'aide de questionnaires et d'entretiens. Les résultats mettent en lumière les facteurs influençant le co-enseignement, telle que l'importance de la collaboration. Ils font également ressortir la perception positive de cette pratique en lien avec la visée inclusive.

## Mots clés

Co-enseignement - collaboration - inclusion - perception - sentiment d'auto efficacité

## Liste des tableaux

<i>Tableau 1: Trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers repris et modifié de Thomazet (2006, p. 22) .....</i>	<i>4</i>
<i>Tableau 2: Caractéristiques des participants.....</i>	<i>21</i>
<i>Tableau 3 : Catégories et définition .....</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 4: Modalités de co-enseignement.....</i>	<i>30</i>
<i>Tableau 5: Facteurs favorisant et obstacles au co-enseignement.....</i>	<i>36</i>
<i>Tableau 6: Moyennes SAE.....</i>	<i>37</i>

## Liste des figures

<i>Figure 1: Schéma personnel inspiré des modèles de Toullec-Théry (2018).....</i>	<i>7</i>
<i>Figure 2 : Les six formes de co-enseignement (Tremblay, 2012).....</i>	<i>10</i>
<i>Figure 3: Facteurs influençant la collaboration entre enseignants (Lessard et al., 2009, p.65)</i>	<i>14</i>

## Liste des annexes

ANNEXE 1: Lettre explicative.....	52
ANNEXE 2: Canevas d'entretien.....	53
ANNEXE 3: Échelle du sentiment d'auto efficacité .....	55
ANNEXE 4: Questions socio-démographiques .....	57

## Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Cadre théorique .....</b>	<b>3</b>
2.1. L'intégration scolaire .....	3
2.1.1. Contexte historique	3
2.1.2. Élèves à besoins particuliers	5
2.1.3. Inclusion - intégration	6
2.2. Pratiques enseignantes .....	8
2.2.1. Co-intervention	8
2.2.2. Co-enseignement	9
2.2.3. Coordination - collaboration - coopération	13
2.2.4. Difficultés liées à l'inclusion	15
2.3. Facteurs de protection .....	15
2.3.1. Soutien social	15
2.3.2. Sentiment d'auto efficacité	16
<b>3. Problématique .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Méthodologie .....</b>	<b>21</b>
4.1 Approche	21
4.2 Participants	21
4.3. Outil de récolte	22
4.4. Collecte de données	23
4.5. Présentation des données	23
<b>5. Résultats .....</b>	<b>25</b>
5.1. Perception du co-enseignement	25
5.2. Mise en pratique	26
5.3. Impact sur l'enseignant	30
5.4. Changement de pratique	31
5.5. Réponses aux besoins de la visée inclusive	33
5.6. Facteurs favorisants/obstacles	35
5.7. Questionnaire	37
<b>6. Discussion .....</b>	<b>39</b>
6.1. Vécu du co-enseignement	39
6.2. Inclusion	43

6.3. SAE	44
6.4. Résultats non présents	44
<b>Conclusion .....</b>	<b>47</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>49</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>52</b>



# 1. Introduction

Après avoir exercé plusieurs années en tant que maîtresse de classe développement itinérant (MCDI) où je travaillais avec des élèves à besoins particuliers de manière individuelle et souvent hors de la classe, je me suis dirigée vers un nouveau projet. Un établissement s'est ouvert avec une envie de réfléchir à de nouvelles propositions pour l'enseignement spécialisé. C'est-à-dire de repenser l'enseignement spécialisé sous sa forme actuelle pour le faire correspondre au mieux à la direction que prend l'enseignement aujourd'hui : la visée inclusive. L'idée de créer un espace ressource m'était présentée pour la première fois. Cette classe consiste, notamment, en la prise en charge d'élèves à besoins particuliers hors de la classe, dans une salle, par petit groupe. Il y a également une partie co-enseignement qui est mise en avant. Travailler sous cette forme me plaisait particulièrement. N'ayant jamais eu de mandat de ce type, je trouve intéressant de pouvoir réfléchir autour de cette pratique avant de la mettre en place. Dans l'établissement où je travaille, le co-enseignement est pensé comme étant du temps d'enseignement en commun entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires<sup>1</sup> (enseignant dans les classes des établissements publics) dans leur classe. Les projets sont définis et réfléchis en collaboration.

Une réflexion autour de l'inclusion de tous dans la société et donc de tous les enfants au sein de l'école ordinaire a lieu. L'enseignement est donc en mouvement, notamment dans le canton de Vaud où cette remise en question est effectuée au travers du concept 360°<sup>2</sup> qui promeut l'égalité des chances. En effet, ce nouveau concept qui est en train d'être mis en place repense la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Afin de réfléchir à cette nouvelle manière de concevoir l'enseignement, chaque établissement doit proposer son « concept ». Dans le cadre de l'établissement dans lequel je travaille, la mise en place d'heures de co-enseignement entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires est souhaitée. Je vais donc être amenée dans ma pratique à devoir non seulement collaborer avec les enseignants primaires autour des projets des élèves mais également à co-enseigner. C'est de là que part mon premier questionnement : comment mettre en place le co-enseignement de manière efficiente ? En effet, je souhaiterais savoir si certains éléments de l'ordre de l'organisation, de la temporalité et de la spatialité sont des facteurs favorisant l'efficacité du co-enseignement, tant sur les élèves que sur les différents intervenants. Cela a-t-il un impact sur les résultats des élèves et sur le ressenti des enseignantes concernant l'inclusion ? La réflexion issue de ma pratique a pour but de pouvoir réfléchir en amont aux éléments importants à prendre en compte lors de la mise en place du co-enseignement dans un établissement scolaire.

---

<sup>1</sup> Pour ne pas alourdir la lecture, je me conforme à la règle qui permet d'utiliser la forme masculine avec la valeur de neutre.

<sup>2</sup> Concept 360° : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>

Avec cette interrogation de départ, ma première question pourrait être la suivante : comment mettre en place le co-enseignement ? Comment planifier et gérer la collaboration dans la mise en place du co-enseignement ?

Pour aborder ces questions initiales, le mémoire est organisé de la manière suivante : dans un premier temps, je vais présenter le cadre théorique et la problématique ; dans un deuxième temps, je vais exposer la méthodologie choisie et l'étude réalisée ; ensuite, les résultats et leur discussion seront exposés ; enfin, une conclusion terminera ce travail pour mettre en lumière les apports de cette recherche et d'ouvrir la réflexion à d'autres pistes.

## 2. Cadre théorique

Un bref rappel historique concernant le changement de degré d'inclusion des élèves à besoins particuliers permettra de présenter l'évolution par laquelle est passée l'école pour arriver à la manière de faire actuelle. Le concept d'élèves à besoins particuliers ainsi que les concepts d'intégration et inclusion seront discutés. Ces éléments permettront d'exposer les différentes pratiques enseignantes liées à l'inclusion ainsi que le lien avec l'épuisement professionnel et des facteurs de protection liés à ce dernier.

### 2.1. L'intégration scolaire

#### 2.1.1. CONTEXTE HISTORIQUE

Il s'agit ici de mettre en avant les changements liés à la place des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'histoire de l'école afin de comprendre les réflexions et enjeux actuels.

Avant les années 60, les personnes handicapées, nommées ainsi à l'époque, étaient considérées comme anormales et placées dans des institutions, puis, par la suite elles devaient être séparées mais pouvaient rester dans le lieu, bâtiment ordinaire. Dans l'école Suisse, cela se remarque au travers de la création d'institutions et de classes de développement (classe D), notamment en 1906 dans le canton de Vaud. La croyance sous-tendant cela est que les personnes handicapées se développeraient mieux dans un milieu hétérogène (Vienneau, 2004, cité par Tremblay, 2010). Ce « postulat finit par s'imposer comme un sens commun. La séparation des populations est perçue comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers. En somme, l'efficacité supposée du dispositif justifie cette ségrégation » (Tremblay, 2010, p. 62). Les résultats que Tremblay (2010) met en avant dans sa revue de littérature tendent à prouver que cette manière de percevoir l'aide est fautive.

Avec les années 60 et la lutte pour les droits civiques, la perception de la société sur les personnes en situation de handicap évolue. On passe d'une vision centrée sur la personne malade à une situation qui rend handicapant (Thomazet, 2006).

Ce changement de perspective se remarque également dans les lois. Du point de vue législatif depuis les années 90, diverses lois sont adoptées afin de rendre accessibles à tous les structures d'accueil ordinaires. « Depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Suisse, comme des dizaines d'autres pays, réfléchit à des solutions pour l'intégration des élèves traditionnellement scolarisées dans des écoles spécialisées » (Benoit & Angelucci, 2011, p. 107). Cette Déclaration fournit les grandes lignes pour une école inclusive. D'autres lois telles que la loi sur l'Égalité pour les personnes handicapées (2002) ou la signature de l'accord intercantonal de la CDIP (2007) concernant la volonté d'inclure

les élèves à besoins éducatifs particuliers vont suivre et montrent la volonté d'un changement de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'école est passée par l'exclusion et la séparation des élèves à besoins particuliers pour arriver à une réforme demandant dans un premier temps de les intégrer puis, actuellement, de les inclure. Thomazet (2006) résume les différences entre ces divers modes de faire.

*Tableau 1: Trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers repris et modifié de Thomazet (2006, p. 22)*

	Ségrégation	Intégration - <i>Mainstream</i>	Intégration - Inclusion
Période	Première conception, présente depuis les débuts de l'éducation spéciale	Ancienne conception de l'intégration, depuis 1968 en Catalogne, 1975 aux USA et en France, 1978 au Québec	Nouvelle conception, apparue vers 1988 en Catalogne et 1986 aux USA. Discutée sous des termes différents(intégration, ...) dans les autres pays
Système éducatif	Ségrégatif	Intégratif (physique ou social) basé sur la sélection	Intégratif (pédagogique) et compréhensif (englobant)
Quelles adaptations pour les enfants à besoins éducatifs particuliers ?	Les enfants à besoins éducatifs particuliers peuvent recevoir une instruction au sein d'établissements prenant en charge prioritairement leurs besoins médicaux et éducatifs.	Scolarisation au plus près d'une école ordinaire auquel l'enfant doit s'adapter. Plus les besoins des enfants sont importants, plus les « détours ségrégatifs »(aide, classes spéciales, cours ou moment de soutien) le sont aussi.	Les pratiques spéciales sont « normalisées », elles s'insèrent dans les dispositifs ordinaires de différenciation de la classe et de l'école (pédagogie différenciée).
Contraintes institutionnelles	Scolarisation dans des structures particulières	Incitation à intégrer (lorsque cela est possible...)	Obligation scolaire pour tous
Rôle des professionnels de l'éducation spéciale	Aide aux enfants, qui reçoivent un enseignement spécial	Aide aux enfants, qui reçoivent un enseignement spécial	Aide aux personnels de l'école (qui doivent adapter leurs interventions)
Modèle pédagogique dominant	Pédagogie thérapeutique : les enfants ont besoin d'une pédagogie spéciale basée sur leur déficience, à visée réparatrice	Pédagogie thérapeutique : les enfants ont besoin d'une pédagogie spéciale basée sur leur déficience, à visée réparatrice	Pédagogie différenciée : les enfants reçoivent un enseignement différencié en fonction de leurs besoins

Après avoir donné les grandes lignes des changements de vision en Suisse, et comme chaque canton a ses propres lois sur l'enseignement, il est important d'aller observer comment l'évolution s'est faite dans le canton de Vaud, lieu de la recherche.

Dans le canton de Vaud, l'école a suivi les mêmes directions pour arriver à la visée inclusive actuelle. L'année 2019 est marquée par la mise en consultation du « Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire » aussi appelé Concept 360°. Il a pour objectif de donner les principes conducteurs que chaque établissement devra suivre lors de la création de leur concept, en privilégiant les pratiques inclusives. « Dans une société en perpétuelle évolution, la question de la diversité des besoins des élèves et de leur réussite dans un climat favorisant l'égalité des chances est centrale. Afin de répondre à cet enjeu majeur, le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture profite de l'application de la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) pour développer un système global de soutien aux élèves à besoins spécifiques » (Etat de Vaud, 2019). Chaque établissement selon ses besoins et ses moyens, développe son propre contexte tout en restant dans le cadre imposé par le Département.

Dû à toutes ces réformes et nouvelles manières de percevoir l'enseignement, et comme l'expliquent Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007), l'école et par conséquent le métier d'enseignant sont en mouvance au travers d'un requestionnement des mesures actuelles et de l'émergence de nouvelles pratiques. En 2007 déjà, Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007) tentaient de donner un panorama des pratiques et mettaient en avant la variation de celles-ci qu'ils définissaient comme étant « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (p. 9). En 2021, l'école est encore dans cette réflexion et à la suite des nouvelles manières d'appréhender l'enseignement, il a été et est encore nécessaire d'ajuster certaines façons d'agir.

Depuis 1994 et la signature de la Déclaration de Salamanque, la Suisse, à travers les cantons, a fait évoluer la place et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle est marquée ces dernières années par la volonté de les inclure dans le circuit ordinaire.

### **2.1.2. ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS**

Avant de démarrer ce chapitre autour de la question de l'intégration, il est important de savoir à qui on fait référence. Il s'agit de l'intégration de tous les enfants dans l'école ordinaire, même ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce bref passage permet de mettre en contexte en définissant ce que signifie ce terme.

Le terme de « besoins éducatifs particuliers » est la traduction de l'anglais Special Educational Needs. Selon Cruz (2010, p. 3), « les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière si-

gnificative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ».

Sellenart (2012) simplifie ce concept et affirme que « on peut considérer que pour certains élèves, existent des obstacles aux apprentissages, se manifestant par un besoin d'aide, encore appelé Besoin Éducatif Particulier » (p. 4).

Ces deux auteurs permettent de rendre compte de la diversité d'enfants que ce terme touche et du besoin de réfléchir à l'aide que l'école devrait leur fournir si elle veut entrer dans le lignage de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994, viii) : « Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques de besoins ; les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ».

### 2.1.3. INCLUSION - INTÉGRATION

Dans le langage commun, les deux termes « inclusion – intégration » sont utilisés de manière interchangeable. Cependant, il semble important d'en faire une distinction, ces deux termes ne désignant pas la même réalité (Thomazet, 2006).

« L'intégration scolaire est un concept qui ne cesse d'évoluer. Il se révèle souvent comme facilitateur de l'intégration sociale en faisant en sorte que des élèves différents aient les mêmes opportunités que l'ensemble de la société » (Beauregard & Trépanier, 2010, p. 33). En ce qui concerne le système éducatif intégratif, il est centré sur l'élève et ses besoins. Le milieu se focalise sur la déficience. Il « suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire (il en est retiré lorsqu'il n'est pas jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé) » (Thomazet, 2006, p. 19). Ce qui fait que le dispositif éducatif « intégratif » peut prendre en charge une majorité des élèves, mais pas tous. De plus, c'est à l'élève de s'adapter au milieu (Thomazet, 2006).

A l'inverse, et comme le relève l'INSERM (2016) l'inclusion « repose sur le postulat que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de leur quartier, quelle que soit leur différence » (p. 809). Cela sous-tend qu'aucun enfant ne devrait être écarté de l'école ordinaire, ni des classes ordinaires. Le système inclusif permet à tous d'avoir accès non seulement au lieu mais également aux savoirs, en donnant l'enseignement de sorte à ce que chacun indépendamment des difficultés puissent y accéder. Dès lors, c'est l'école qui s'adapte « aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006, p. 20).

Dans le système scolaire Vaudois, nous sommes passés d'une vision de l'importance de la ségrégation, à celle de l'inclusion. Malgré ce changement de point de vue, l'école aurait encore tendance, même si les pratiques tendent à évoluer, à vivre dans un modèle d'externalisation selon Toullec-Théry (2018). Selon elle, malgré l'envie et l'obligation législative de

mettre en place l'inclusion, actuellement peu de pratiques enseignantes le font réellement. Celles-ci se font encore en dehors de la classe ordinaire. L'auteure explique cela en proposant différents modèles de dispositifs d'aide et en expose les enjeux et les effets. Elle parle d'abord du modèle d'externalisation qui veut que le dispositif d'aide soit déconnecté de la classe principale. L'aide est donc fournie dans un autre lieu, en petit groupe ou en individuel. La charge de transférer les savoirs pèse sur les épaules des élèves en difficulté qui peinent généralement dans ce domaine.

Toullec-Théry (2018) expose ensuite un modèle de réinternalisation qui consiste en un dispositif d'aide décentré de la classe temporairement, même si le système didactique de la classe reste la référence. L'auteure parle d'un mouvement d'externalisation sous certaines exigences, dans le sens d'un appui occasionnel, la temporalité et la fréquence étant les conditions, suivi d'un mouvement de réinternalisation au sein de la classe. Le dernier modèle qu'elle explique est celui de l'internalisation, c'est-à-dire lorsque deux personnes avec des bagages différents enseignent dans une seule classe. Grâce à leur complémentarité, ils vont affiner leurs actions pour aider tous les élèves. Le co-enseignement rentre donc dans cette catégorie-ci.

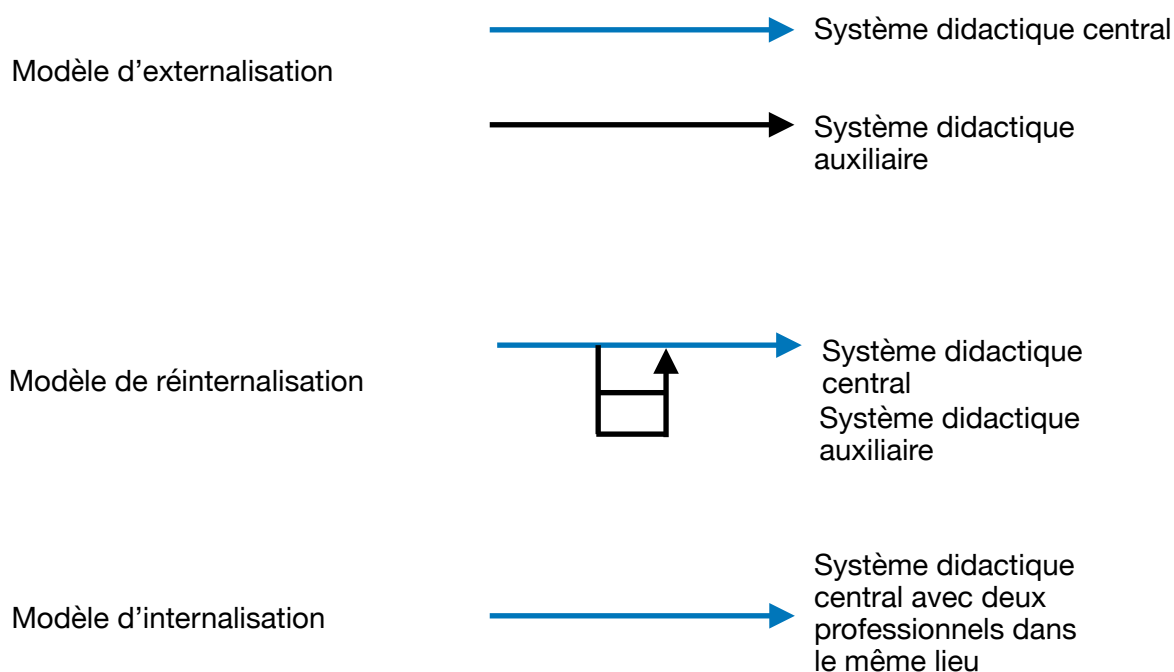


Figure 1: Schéma personnel inspiré des modèles de Toullec-Théry (2018)

A l'heure actuelle, il existe encore un flou entre ces termes dans l'école. Cela se remarque notamment dans le modèle que le Canton de Vaud a en ligne de mire (Concept 360°). Il est important de noter qu'il entre dans une visée inclusive. C'est-à-dire que la base de ce concept est l'inclusion mais que la mise en pratique reste encore souple. « Par école à visée inclusive, on entend l'approche visant à adapter les systèmes éducatifs et les facteurs environnementaux liés à l'apprentissage pour qu'ils puissent offrir une réponse adaptée à tous

les élèves y compris ceux susceptibles d'être fragilisés. Les solutions à privilégier tendent ainsi à proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves » (Concept 360°, 2019, p. 1). Toutes les solutions retenues ne sont pas inclusives mais vont idéalement dans cette direction. Il y a donc diverses pratiques en lien avec l'inclusion.

## **2.2. Pratiques enseignantes**

« Le défi de la pédagogie inclusive nécessite une prise en considération des besoins particuliers au-delà de l'octroi de mesures séparatives (bilans, traitements, soutiens individuels ou en groupe en dehors de la classe), mais il vise également à ce que soient proposées en classe ordinaire des démarches didactiques et éducatives dont tous les élèves puissent bénéficier » (Allenbach, 2017, p. 97). Comme le dit Allenbach (2017) de nouvelles manières d'agir doivent se mettre en place dans le contexte de la pédagogie inclusive. Différentes pratiques ont déjà vu le jour, Tremblay (2013) évoque deux types pratiques de collaboration en contexte inclusif.

### **2.2.1. CO-INTERVENTION**

Tout d'abord, Tremblay (2013) aborde la co-intervention. Il en définit deux sortes :

- Co-intervention externe qui « consiste en une collaboration où les professionnels (enseignants et spécialistes) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs » (ibid, p. 27).
- Co-intervention interne qui consiste en une intervention directe auprès de l'élève. Elle « permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné » (ibid, p. 27).

Ces types de pratique d'intervention directe auprès de l'élève ont des avantages pour ceux-ci (Tremblay, 2013 citant Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2010 ). Selon lui, cependant, il y a plusieurs désavantages à ces types de pratique. Il cite d'abord Giasson et al. (1998) qui ont mis en avant la problématique de la temporalité offerte aux élèves. En effet, « on peut offrir seulement 10 % de temps par élève de manière individuelle à l'extérieur de la classe. C'est trop peu, selon eux, de sorte qu'il vaut mieux concentrer l'effort sur toute la classe » (ibid p. 28). Il ajoute que l'absence en classe des élèves mène l'enseignant à une réorganisation afin que les absents ne soient pas préterités, soit en surchargeant de travail à rattraper, soit en diminuant des exigences. D'autant plus que « les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent donc pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci, ce qui



n'est pas garanti dans ce modèle de service » (ibid, p. 28). Afin de pallier ces désavantages, Tremblay (2013) expose le modèle de co-enseignement.

### 2.2.2. CO-ENSEIGNEMENT

Tremblay (2015a) explique qu'à l'inverse de la co-intervention « le co-enseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement » (p. 35). Ceci rejoint l'idée du concept 360° et de l'inclusion scolaire : « La loi sur l'enseignement obligatoire (art. 98) prévoit que les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et leur développement soient fournis à tous les élèves. Ce principe s'applique aussi bien pour les difficultés d'apprentissage que pour les difficultés socio-éducatives » (site Etat de Vaud, consulté le 13 avril 2021). Une des conditions est l'inclusion physique et scolaire au sein de la classe.

Le co-enseignement est défini comme « 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 » (Friend & Cook, 2007 cité par Tremblay 2015a, p. 35). L'idée, comme le soulignent Benoit et Angelucci (2011), est de pouvoir enseigner à un groupe hétérogène, à l'intérieur duquel il y a des élèves à besoins particuliers. Ce dispositif semble prendre en compte les nouveautés légales ainsi que les besoins de l'enseignement actuel.

Enseigner conjointement nécessite, d'après Benoit et Angelucci (2011) qui reprennent des éléments avancés par Murowski (2003), de la co-construction, de la co-planification ainsi que de la co-évaluation des matières. Tremblay (2013) abonde dans ce sens : « il importe de passer à la planification et à l'organisation du co-enseignement. Dans ce cadre, il faut établir clairement les buts communs de la collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités, mais accepter une responsabilité partagée pour les décisions et leurs conséquences » (p. 30). Il ajoute que « le co-enseignement exige une modification de facto des habitudes des enseignants. Ceux-ci doivent donc être prêts à ce changement, l'accepter et l'accompagner. Ils doivent avoir la volonté d'apprendre des autres » (p. 30). Ces différents points sont des variables qui influencent le fonctionnement du co-enseignement (Benoit & Angelucci, 2011)

Dès lors que l'on s'intéresse au co-enseignement, il semble important de montrer les différentes formes que celui-ci peut prendre. Effectivement, dans la littérature diverses formes de pratique se retrouvent. « Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre co-enseignants » (Tremblay, 2013, p. 29).

Il existe différentes variantes de co-enseignement. Tremblay (2012) s'appuie sur Friend et Cook (2007) pour définir les six formes de co-enseignement suivantes :

- l'un enseigne l'autre observe : dans cette configuration, un enseignant planifie et prend en charge l'activité, l'autre observe. La gestion du groupe est partagée ;
- l'un enseigne l'autre aide : dans cette configuration, un enseignant planifie et prend en charge l'activité, l'autre répond aux besoins individuels. La gestion du groupe est partagée ;
- l'enseignement parallèle : dans cette configuration, les enseignants se partagent le groupe en deux. Chacun enseigne avec sa méthode la même thématique ;
- l'enseignement en ateliers : dans cette configuration, les enseignants se partagent la planification et anime un atelier tout en gérant le groupe ;
- l'enseignement avec groupe différencié : dans cette configuration, les enseignants séparent la classe. Un petit groupe qui bénéficiera d'un enrichissement ou autre enseignement selon leur besoin ;
- l'enseignement en tandem : dans cette configuration, les enseignants se partagent la responsabilité et l'enseignement. Ils inversent les rôles (aide, enseignement, ...) fréquemment.

La figure ci-dessous schématise les différentes modalités.

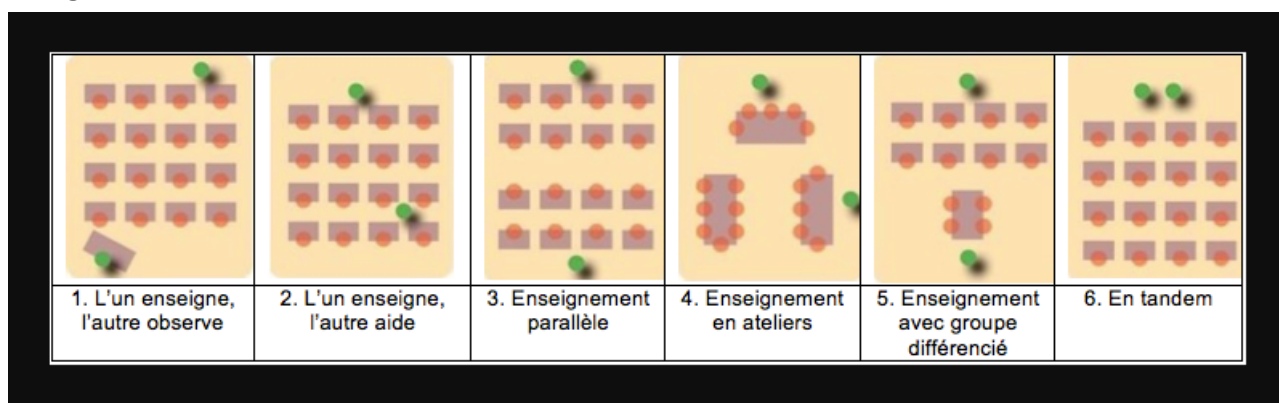


Figure 2 : Les six formes de co-enseignement (Tremblay, 2012)

Les variables qui diffèrent dans ces dispositifs de co-enseignement sont les suivantes : la planification conjointe ou individuelle ; l'enseignement effectué par un ou deux enseignant(s) ; les observations ; l'intervention auprès des élèves ; la gestion de groupe. Il semble donc que certaines modalités jouent un rôle dans l'efficacité du co-enseignement.

Friend et Cook (2007), ainsi que Murawski et Hughes (2009), explicitent l'importance de la modalité organisationnelle : « la pertinence du co-enseignement en contexte inclusif s'appuie sur une intervention intensive et permanente se déroulant dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes, orientant son action et ses effets non seulement sur les élèves en difficultés, mais également sur les élèves tout-venant » (cités par Tremblay, 2015b, p. 11).

Pour Tremblay (2015a) la part organisationnelle vient du fait que « les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe » (p. 37). Dans ce type de co-enseignement, une part importante est faite à la planification commune, ce qui est appuyé par Trépanier et Paré (2010). Cette planification est « plus minutieuse », car les notions sont décortiquées et il faut anticiper et négocier ce qui sera enseigné (Froidevaux, 2011, p. 29). Comme le dit Tremblay (2015a, repris de Arguelles, Hugues & Schumm, 2000 ; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), « une contrainte importante du co-enseignement consiste en la nécessité d'un temps de préparation commun et de planification » (p. 42). La modalité temporelle dans l'organisation semble être un élément important. Ainsi, comme le nomme Benoit et Angelucci (2011), le temps de travail en commun est un point essentiel au bon déroulement du co-enseignement. Tous ses auteurs s'accordent pour donner une importance de partager un temps en commun afin de co-planifier l'enseignement. Cette co-construction est à la fois nécessaire et à la fois un obstacle récurrent dans la mise en place du co-enseignement.

De plus il semblerait, que le co-enseignement soit un apport positif « pour les enseignants (ordinaires et spécialisés), le co-enseignement offre la possibilité de satisfaire tous les élèves, ceux qui ont le plus besoin de soutien comme ceux qui en ont peu. Ils peuvent consacrer plus de temps et d'énergie à la différenciation pédagogique et à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Globalement, les enseignants ont deux fois plus de possibilités de connaître les besoins de chacun et d'aider les élèves en difficulté dans un cadre peu stigmatisant. L'aide peut être offerte à tous. La gestion du groupe et de la discipline est facilitée » (Tremblay, 2013, p. 31). Le corps enseignant pratiquant cette manière d'enseigner a donc des avantages, lié à la gestion de classe mais également à la connaissance des élèves. Cependant, il n'y a pas uniquement des avantages pour eux, mais également pour les élèves inclus. En effet, les bénéfiques sont perçus des deux points de vue. Murawski et Hughes (2009, cité par Benoit & Angelucci, 2011, p. 111) ajoutent que pour les élèves le bénéfice est également présent : « Le co-enseignement permet également aux élèves en situation de handicap de demeurer des membres actifs de leur classe, de ne pas perdre de temps d'enseignement dans les transitions et qu'il procure une plus grande cohérence entre les exigences des co-enseignants en matière d'apprentissages scolaires et de comportement. Ce modèle de prestation réduit aussi la stigmatisation sociale associée au fait de devoir sortir de la classe pour recevoir un enseignement spécialisé ». Il manque encore des recherches afin de pouvoir affirmer que le co-enseignement a un impact sur les résultats scolaires (Benoit & Angelucci, 2011). Cependant, des bénéfiques sont perçus autant par le corps enseignant que par les élèves.

Selon Tremblay (2013) le co-enseignement a ses propres limites. Il explique que l'utilisation seul du co-enseignement peut ne pas être suffisante pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, selon lui, il est probable que l'aide fournie « pouvait être superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme » (p. 32). L'individualisation parfois nécessaire pour ses élèves manque dans un mo-

dèle inclusif total. De plus, selon Curchod-Ruedi et Doudin (2015) « le co-enseignement est souvent considéré comme un stress supplémentaire » (p. 30) et peut représenter « des risques d'épuisement et d'exclusion des élèves en difficulté » (p. 30). Pour éviter cela et pour que le co-enseignement fonctionne, Scruggs et al. (2007) proposent une méta-analyse de différentes recherches et ressortent les éléments clés. Ils abordent le besoin de se sentir soutenu par l'administration. Selon eux, la direction a une grande part à jouer autant pour promouvoir que pour faciliter les pratiques de co-enseignement. Il semble également important, selon eux, que le co-enseignement se fasse sur la base du volontariat. En effet, pour que la collaboration puisse avoir lieu et qu'elle soit perçue comme positive, il faut que les deux enseignants « fassent preuve d'un engagement volontaire pour initier le partenariat » (traduction de Scruggs et al., 2007, p. 403).

Un autre élément est mis en avant par différents auteurs (Benoit & Angelucci, 2011; Scruggs et al. 2007), certains enseignants ressentent le besoin d'être mieux formé au co-enseignement et à la collaboration pour pouvoir aborder ces pratiques de manière plus sereine et avec plus de motivation.

Selon Rice et Zigmond (2000, cités par Scruggs, 2007, p. 405) « Several of the teachers . . . rated personal compatibility between partners as the most critical variable for co-teaching success ». La compatibilité serait donc d'une importance capitale. Les difficultés de concordance ressortiraient principalement de l'inflexibilité, d'une réflexion divergente ou d'un non-respect mutuel. Pour Benoit et Angelucci (2011) pour que le co-enseignement soit envisageable, il doit y avoir une collaboration. Cependant, des tensions peuvent apparaître, « des tensions centrées sur les relations personnelles et professionnelles entre enseignants de classe ordinaire et enseignants spécialisés peuvent se développer notamment dans les situations suivantes (Gather Thurler, 1994; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Wood, 1998) : les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis ; une hiérarchie s'établit entre les co-enseignants, notamment quand l'un des deux assume un rôle d'expert ; il y a un manque de concertation sur les stratégies d'enseignement ; les interventions en classe sont perçues comme intrusives par l'enseignant de classe ordinaire ; l'implication des acteurs de l'école et le soutien aux enseignants sont insuffisants » (Benoit & Angelucci, 2011, p. 113). De plus, selon elles, le temps de planification en commun est essentiel pourtant il « est l'un des obstacles les plus fréquemment rencontrés dans la pratique » (ibid. p. 114).

Après avoir nommé et défini les contours de la pratique du co-enseignement, il en ressort que différents facteurs influencent son fonctionnement:

- le temps co-planification en commun
- la formation
- le sentiment de compétence
- la clarté des rôles, des responsabilités et des objectifs
- l'organisation

- le volontariat
- la compatibilité
- la collaboration

Ce dernier point, la collaboration, ressort comme étant un élément clé dans la majorité des recherches nommées et comme sous-tendant d'autres facteurs tel que la compatibilité personnelle.

### **2.2.3. COORDINATION - COLLABORATION - COOPÉRATION**

Dans ce chapitre, il sera question du travail collectif que demande la pratique du co-enseignement.

Marcel et al. (2007) distinguent trois sortes de travail collectif suivant le niveau d'intensité et d'investissement. Le premier niveau serait de l'ordre de l'administration : la coordination. Celle-ci est « un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon efficace » mais aussi la réciprocité des adaptations aux actions de chacun (Barthe, 2000 cité par Marcel et al., 2007, p. 10). Selon les auteurs, cela se joue au niveau hiérarchique et administratif. Le deuxième niveau ajoute une part de travail commun : la collaboration. Elle est « le dépassement de la simple cohabitation » (Marcel et al., 2007, p. 10). Ils la définissent comme étant le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (p. 10). Cela est par exemple représentatif de la pratique de l'enseignement spécialisé dans le modèle d'externalisation. C'est-à-dire hors de la classe ordinaire. Le troisième niveau complète la collaboration avec l'idée d'un espace commun : la coopération. Cette dernière est, quant à elle, définie par Marcel et al. (2007) comme étant « l'ajustement des actions en situation en vue d'une action commune efficace » (p. 11) avec l'importance d'agir ensemble et de partager l'espace de travail. L'investissement de la part des personnes impliquées revêt alors une importance capitale.

Le co-enseignement s'inscrit à la fois dans cette catégorie de travail collectif qu'est la coopération mais également dans la collaboration (Benoit & Angelucci, 2011). La part de planification, réflexion en amont se situe dans le niveau de la collaboration. Le moment du co-enseignement en classe se situe plutôt dans le niveau de coopération.

Lessard et al. (2009) proposent un modèle reposant sur des hypothèses, des facteurs influençant la collaboration des enseignants. Trois dimensions principales ont une influence sur le travail collaboratif, selon les auteurs : les préoccupations pédagogiques, le cadre organisationnel ainsi que le sentiment de compétence. Les premières sont une variable nécessaire pour que « les enseignants décident d'intensifier leur collaboration parce qu'ils sont convaincus de partager des préoccupations communes auxquelles ils peuvent ré-

pondre en collaborant. Ce terme, préoccupation, a plusieurs acceptions. Selon Cloutier (2007), il est utilisé pour signifier une inquiétude, une obsession, un désir, un souci, un défi, un questionnement, un problème, etc. » (Lessard et al., 2009, p. 66). La seconde dimension est la mise en place de l'organisation afin qu'elle soit favorable à la collaboration, notamment les rapports sociaux entre les acteurs et l'organisation du travail. Ce qui incombe selon eux à la direction d'école. Enfin la dernière qui est le sentiment de compétence, selon les auteurs, il existe un lien entre un fort sentiment de compétence et la collaboration : « un fort sentiment de compétence facilite la collaboration, il nourrit l'estime de soi et la confiance aux autres » (ibid. p. 66).

Trois autres dimensions moins importantes, selon Lessard et al. (2009), viennent également impacter la collaboration. Ce sont les caractéristiques personnelles, celles de l'environnement interne et externe.

La figure suivante représente le modèle de Lessard et al (2009).

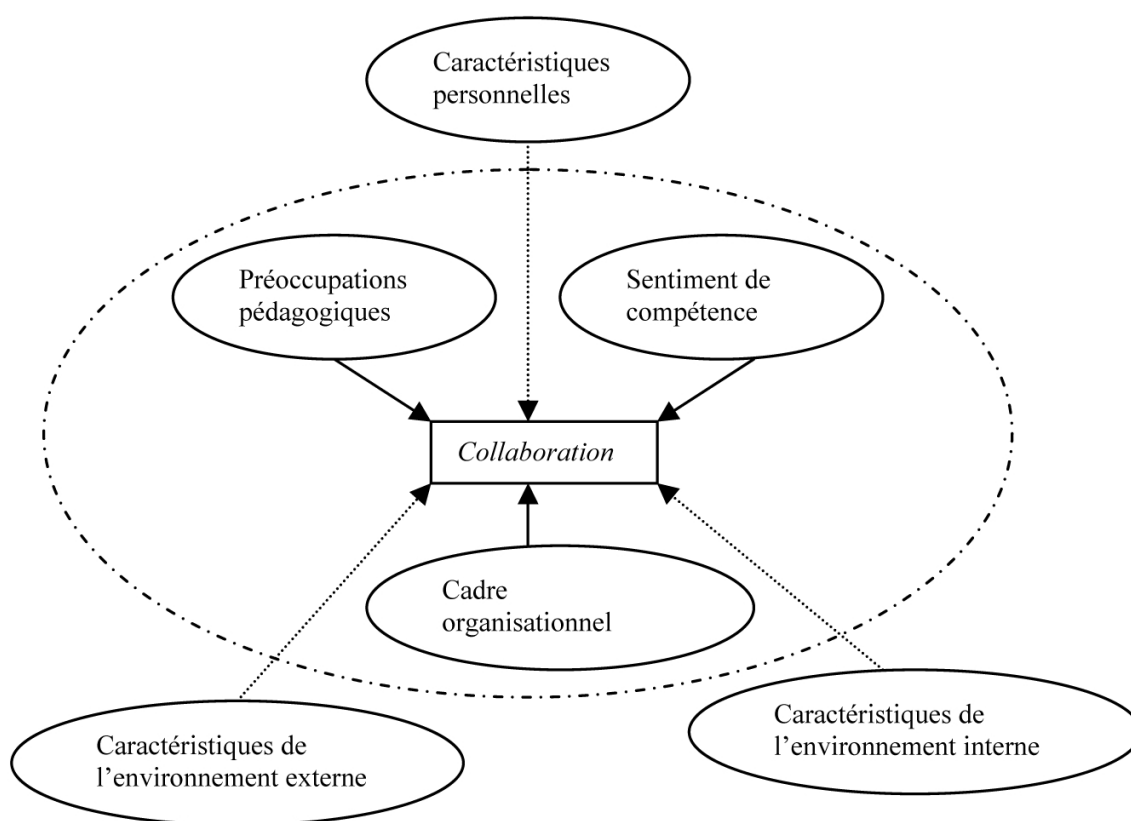


Figure 3: Facteurs influençant la collaboration entre enseignants (Lessard et al., 2009, p.65)

« Comme le mentionne Quicke (2000), la collaboration permet de réduire la rigidité des pratiques bureaucratiques et de créer un cadre favorable à la réflexivité, aux échanges

d'expériences et à l'innovation. C'est aussi un instrument d'intégration, de soutien moral et d'assistance mutuelle » (Lessard et al., 2009, p. 63). La collaboration a donc un rôle essentiel dans le changement de pratique du corps enseignant en vue de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que dans le co-enseignement.

#### **2.2.4. DIFFICULTÉS LIÉES À L'INCLUSION**

L'inclusion souhaitée ainsi que la collaboration inhérente à cette dernière sont parfois perçues comme une charge de travail trop importante ou un changement radical de l'identité professionnelle. Comme indiqué par Ramel (2010, p. 386), « la crainte - accompagnée souvent de résistance - que suscite chez beaucoup d'enseignantes la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés est liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même à la nature de leur métier et donc, à leur identité professionnelle ». Il est important, selon l'auteur, de ne pas « voir dans cette résistance une incapacité ou une non-volonté d'entendre, de comprendre ou de se questionner, nous proposons plutôt d'y voir le signe d'une réelle crise identitaire » (p. 388). Ce type de remise en question ainsi que l'intervention « auprès d'élèves présentant des difficultés particulières constitue un facteur de risque » (Doudin et al., 2009, p. 26) et peut mener à de l'épuisement professionnel. « L'enjeu est alors de développer des facteurs de protection compensant l'exposition des enseignant-e-s à l'épuisement professionnel et de fournir des mesures de protection suffisantes aux enseignant-e-s de classe régulière pour leur permettre de diminuer le recours à ce mécanisme de défense qu'est l'exclusion et qui prêterait les élèves ayant des besoins particuliers » (Doudin, 2009, p. 17).

L'inclusion ainsi que les pratiques collaboratives qui en découlent demandent un changement de perception du métier. Ceci peut avoir des répercussions sur la santé des professionnels. Comme le dit Doudin (2009) il est donc important de trouver des facteurs de protection pour modérer les difficultés, notamment celles liées à l'inclusion.

### **2.3. Facteurs de protection**

#### **2.3.1. SOUTIEN SOCIAL**

Le soutien social est un concept qui apparaît à de nombreuses reprises dans les recherches réfléchissant aux pratiques enseignantes et aux soucis de la santé des professionnels. Il est défini comme étant « le processus par lequel l'individu se sent reconnu, valorisé et relié à un groupe organisé » (Pavri & Monda-Amaya, 2001 cités par Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p. 88). Selon Doudin et al. (2009) le concept est défini comme « le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles

problématiques » (p. 16). Pour eux, c'est « l'un des facteurs de protection du burnout le plus étudié » (p. 16).

Il existe différents soutiens sociaux décrits dans la littérature : le social reçu qui « est constitué des ressources d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p. 88) ; le soutien émotionnel qui « se traduit par des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance. Ces manifestations contribueraient à renforcer l'enseignant dans ses capacités de régulation émotionnelle » (ibid. pp. 88-89). Il serait plutôt donné par la famille ou les amis ; le soutien instrumental qui est « l'assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des formations pertinentes, ou encore des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni » (Hobfoll, 1988, 2001 cité par Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p. 89). Celui-ci est plutôt donné dans le contexte professionnel ; le soutien mixte, c'est-à-dire « le soutien que peuvent réciproquement s'apporter des enseignants qui entretiennent des relations amicales, voire familiales. » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, p. 89) ; le soutien perçu qui « consiste exclusivement en l'évaluation subjective qu'une personne fait du soutien qu'elle a reçu d'autrui et s'articule autour de la disponibilité du soutien et de la satisfaction éprouvée pour le soutien reçu » (ibid. p. 94). Une étude de Doudin et al. (2011, reprise par Curchod-Ruedi & Doudin, 2015) démontre que le rôle de la satisfaction du soutien social perçu serait un facteur protecteur et non le type de soutien.

Les diverses formes que peut prendre le soutien social évoque la variété par laquelle le soutien de manière générale, peut être amené. Les auteurs mettent en avant également la combinaison d'une aide matérielle et humaine. À travers cette étude, il sera principalement question de soutien social instrumental et perçu, donné dans le cadre professionnel.

Pour Doudin et al. (2009), le soutien social est un facteur de protection mais il « peut même être considéré dans certaines circonstances comme un facteur de risque supplémentaire ; en effet, des recherches (p. ex. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993) montrent que le recours au soutien social est perçu comme une menace à l'estime de soi si la personne en conclut qu'elle dépend excessivement d'autrui pour affronter des difficultés professionnelles » (p. 16).

Le soutien social est un élément considérable dès lors que se pose la question de la collaboration et du sentiment de compétence, car la manière de percevoir le soutien a une influence sur l'estime de soi et donc sur l'investissement dans la collaboration (Lessard, 2009).

### **2.3.2. SENTIMENT D'AUTO EFFICACITÉ**

Le sentiment d'auto efficacité (SAE) , aussi appelé sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est un concept tiré de la psychologie cognitive. Il est défini par Dubé et al. (2017, inspiré de Bandura, 2007) comme étant « la croyance d'un individu relative à sa capacité à réaliser



les tâches avec succès » (p.154). Valls et Bonvin (2015) ajoute une part contextuelle à cette définition: « l'auto-efficacité se réfère aux croyances d'un individu sur les capacités qu'il mettra en œuvre dans une situation donnée, soit les croyances des enseignants au sujet de leurs compétences à réaliser une tâche liée à l'enseignement et dans un contexte spécifique » (p. 5)

C'est un facteur qui semble également important à prendre en compte (Valls & Bonvin, 2015) car ce sentiment a un impact sur le comportement des individus, dans cette recherche sur celui du corps enseignant.

Tout d'abord, il a une influence sur la motivation ainsi que sur la *hauteur* des défis dans lesquels l'individu s'engage. Selon Boéchat-Heer (2011, p. 84), « plus le sentiment d'auto-efficacité sera élevé, plus les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans la poursuite de la tâche seront importants ». De plus, « des études ont montré des corrélations positives entre le SEP et l'attitude envers l'inclusion (Gao & Mager, 2011; Gerson, 2012; Savolainen et al., 2012) » (Dubé et al., 2017, p. 154). C'est-à-dire qu'un SAE élevé amène la personne à s'autoriser à entrer dans un défi tel que celui de l'inclusion. Finalement, Lessard (2009) dans son modèle nommé ci-avant, le nomme comme étant un facteur influençant la collaboration.

« Ainsi, la qualité des interventions des enseignants est liée au SEP, puisque celui-ci influence la pensée, la motivation et le comportement, et ce, peu importe les aptitudes et le niveau de compétence réel » (Dubé et al., 2017, p. 154). Le SAE peut donc avoir un impact sur l'investissement, la motivation et la prise de risques liés aux nouvelles pratiques enseignantes que demande l'inclusion.

Le SAE est lui-même influencé par différents facteurs. Les quatre sources d'influence du SAE de Bandura (1977): vivre des expériences de succès, des expériences vicariantes, des expériences de la persuasion verbale et de l'expérience physiologique et psychologique (Leconte, 2004). De plus, la collaboration et le soutien social renforce le SAE de l'enseignant notamment au travers des expériences vicariantes et d'un haut niveau de collaboration (Benoit, 2016; Valls & Bonvin, 2015; Marmonnier & Roduit, 2017). Par contre, selon Ramel et Benoit (2011), le fait que l'enseignant ordinaire ne se sente plus concerné par la situation d'un élève et la délègue, notamment, à l'enseignant spécialisé peut influencer son SAE de manière négative.

« Ainsi, l'auto-efficacité est un facteur central qui aurait un impact sur les performances dans toutes les tâches d'enseignement (Imants & de Brabander, 1996) et pourrait donc avoir une importance dans la façon dont l'enseignant abordera la redéfinition de son rôle dans le contexte d'une réforme telle que celle de l'école inclusive » (Valls & Bonvin, 2015, p. 3). Comme le nomme ces auteurs, ce facteur est important à prendre en compte. No-

tamment, dans le cadre de cette étude qui s'inscrit dans ce contexte de changement de conception, passant d'une vision intégrative à une vision inclusive.

### 3. Problématique

La visée de l'école évolue vers l'inclusion, l'enseignement doit s'adapter. L'inclusion d'élèves à besoin particuliers pose des questions dans la pratique actuelle de l'enseignement. Des nouvelles façons d'agir se mettent en place afin d'aider au mieux ces élèves, mais pas uniquement. Une pratique est en train de se développer de plus en plus, dans les écoles vauvoises notamment, celle du co-enseignement. Benoit et Angelucci (2011) passent en revue plusieurs études effectuées sur ce thème. Elles ressortent différents éléments. Tout d'abord, en traduisant Friends (2008) elles définissent le co-enseignement comme étant « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves afin de répondre à leurs besoins d'apprentissages de manière flexible et délibéré » (pp. 108-109). Puis, elles donnent quelques conditions-cadre pour la mise en œuvre du co-enseignement, la principale étant la collaboration. Les autres étant en lien, elles énumèrent le sentiment de compétence, une vision commune, la compatibilité personnelle et la participation volontaire. Les auteures exposent également trois conditions de gestion importantes que sont l'organisation du travail, la clarté des rôles et la formation. Ensuite, les auteures exposent les différents bénéfices que peut avoir cette manière d'enseigner. Elles exposent le fait que les recherches ne démontrent pas toutes une influence sur les résultats scolaires, mais que les enseignants tout comme les élèves y perçoivent des bénéfices. Elles nomment le sentiment de s'améliorer, l'attention supplémentaire, un meilleur comportement, une plus grande variété d'approches et une meilleure estime de soi de la part des élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, elles explicitent les facilités ou les difficultés à mettre en place ce type d'enseignement au travers de différentes études, en les reliant à la possibilité ou non de mettre en œuvre les conditions cadres énumérées ci-dessus. C'est-à-dire, si les exigences sont en place, il y aura une certaine facilité à pratiquer le co-enseignement.

Après avoir fait un état des lieux de la littérature, mon questionnement de départ qui était comment mettre en place le co-enseignement ? comment planifier et gérer la collaboration dans la mise en place du co-enseignement ? se précise. Les différents éléments avancés dans le cadre théorique permettent de considérer le co-enseignement comme étant une pratique permettant l'inclusion et prenant en compte l'hétérogénéité des élèves. Pour le mettre en place, certains éléments sont à prendre en compte, particulièrement la collaboration. De plus, l'inclusion d'élèves à besoins particuliers amène, comme le disent les auteurs cités ci-avant, de nouveaux défis pour le corps enseignant et celui-ci peut se sentir démuni. Il semble donc important de voir si cette pratique est un moyen de les soutenir. Le contexte théorique met en avant, notamment, l'importance du soutien social comme facteur de protection (Doudin, 2009).

Les questions de recherches suivantes s'imposent :

- Comment le co-enseignement est-il perçu en termes de ressenti, de soutien et de modification de la pratique par les duos qui le vivent ?
- Du point de vue du corps enseignants, le co-enseignement répond-il aux besoins liés à l'inclusion ?
- Quels sont les effets du co-enseignement sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant travaillant avec des élèves à besoins particuliers ?

## 4. Méthodologie

### 4.1 APPROCHE

Dans ce travail, l'angle de lecture s'apparente à une recherche de type herméneutique, ou dite de signification, centrée sur des données qualitatives (Astolfi, 1993). Ce type de recherche permet une exploration et une description afin de participer à l'intelligibilité d'une situation complexe, d'un problème en prenant en compte le sens que donnent les individus, leur compréhension et interprétation du monde, d'une situation. Ici, le but est d'essayer de comprendre et interpréter des situations à travers le regard d'enseignants ordinaires et spécialisés à propos de leurs pratiques de co-enseignement. Cette recherche ne vise pas une généralisation à tous les enseignants mais vise à saisir les phénomènes dans lesquels les participants sont impliqués, notamment les modalités de co-enseignement, les pratiques, les rôles et les enjeux de la collaboration.

### 4.2 PARTICIPANTS

Pour constituer l'échantillon de participants, j'ai sélectionné quatre duos d'enseignants en raison du temps à disposition et du dispositif conçu. Le choix des participants s'est déroulé en plusieurs phases. Cependant, les critères sont restés inchangés : être un duo d'enseignant ordinaire-spécialisé, travailler dans le primaire et pratiquer le co-enseignement ensemble au moment de l'étude. Tous les participants enseignent dans le canton de Vaud, contexte dans lequel la recherche a été menée car j'y suis enseignante. Afin d'éviter certains biais, l'établissement dans lequel j'exerce n'a pas été retenu pour recruter les participants. L'annonce de la recherche a été faite dans un premier temps dans d'autres collèges, via des enseignants de mon réseau de connaissance.

Comme peu de participants se sont manifestés, j'ai donc transmis, dans un deuxième temps, un mail explicatif aux directeurs d'école qui ont ensuite diffusé l'information à leurs enseignants. Je les ai ensuite contactés afin de leur expliquer la démarche de ma recherche (annexe 1). Grâce à ce procédé, j'ai eu quatre duos prêts à participer à ma recherche.

Les caractéristiques des participants sont indiquées dans le tableau 2.

Tableau 2: Caractéristiques des participants

Duo	Profession	Co-enseigne depuis	Ensemble	Choix de co-enseigner
1	enseignante primaire	3 ans	3ème année	choix
1	enseignante spécialisée	7ans	3ème année	choix
2	enseignante primaire	1ère	1ère année	obligation

2	enseignante spécialisée	3-5 ans	1ère année	choix
3	enseignant primaire	1ère	1ère année	choix
3	enseignante spécialisée	plus de 5 ans	1ère année	choix
4	enseignante spécialisée	1ère	1ère année	choix

J'ai choisi d'interviewer des enseignant.es ordinaires pour qui cette année serait la première expérience de co-enseignement. Ceci afin de mesurer l'effet et le changement dûs au co-enseignement. Une seule enseignante dite ordinaire ne correspond pas à cela.

Afin de garantir l'anonymat, des prénoms d'emprunts ont été choisis.

### 4.3. OUTIL DE RÉCOLTE

Au cœur de mon travail se situe le point de vue des co-enseignants. L'outil de récolte de données retenu pour avoir accès au discours des personnes est l'entretien. Pour cette recherche, le choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs car « ils cadrent davantage le discours du sujet. Ici, le chercheur conduit la réflexion de ce dernier afin qu'il s'exprime librement sur des thématiques préalablement définies. » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 15).

Afin de structurer les entretiens, j'ai préparé un canevas qui représente une sorte de « memento des thématiques à aborder » (ibid, p. 22). La grille d'entretien (annexe 2) a été construite en amont avec l'idée d'aborder le thème plus général d'abord, pour ensuite aller dans la direction du ressenti et du vécu des enseignants.

Cette grille prévoit différentes parties. Tout d'abord, l'ouverture qui permet d'obtenir l'accord d'enregistrer, appuyer sur l'anonymat ainsi que mettre à l'aise l'interviewé sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ensuite, une question inaugurale générale ouverte, identique pour tous, comme début de la deuxième partie. Puis, le cœur de l'entretien se découpe en trois thématiques : la pratique concrète, le ressenti et les changements observés. Finalement, la clôture qui permet de compléter et de remercier les participants.

Afin de m'assurer de la compréhension des questions, j'ai testé ma grille au préalable sur plusieurs de mes collègues. Quelques tournures de phrases ont pu ainsi être modifiées. De plus, des questions ou thématiques de relance ont pu être trouvées.

Afin de soutenir la compréhension et également apporter des réflexions lors des entretiens, j'ai décidé de faire passer des questionnaires sur le sentiment d'auto-efficacité. Concernant les différentes échelles disponibles, Valls et Bonvin (2015) nomme la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) comme étant la plus utilisée et se centre sur le contexte classe. Pour la mesure du SAE, j'ai donc choisi la traduction par De Stercke et al. (2014) de la TSES qui présente l'avantage d'être multidimensionnelle et de s'intéresser à la gestion de classe, à l'engagement de l'élève ainsi qu'aux stratégies d'enseignement. Cette échelle du sentiment d'auto-efficacité

(SAE) est constituée de 24 items demandant le degré d'accord des participants (1 pas du tout d'accord, 3 pas d'accord, 5 neutre, 7 d'accord, 9 tout à fait d'accord). Elle est faite au départ pour les enseignants primaires, ce qui peut être un inconvénient puisque mon échantillon est constitué également d'enseignantes spécialisées. Cependant, le co-enseignement s'effectuant principalement en contexte de classe, le rôle de l'enseignant spécialisé peut varier et se retrouver à devoir participer à la gestion de la classe. C'est pour cela que j'ai décidé de garder cette échelle pour tous.

Pour répertorier les caractéristiques de l'échantillon, il a été également important de collecter quelques informations de type sociodémographique (profession, nombre d'année de co-enseignement, nombre d'année de co-enseignement en commun, ...) pour chaque participants, à l'aide questions préalables au questionnaire 1 (annexe 4) mais également compléter par les informations issues des entretiens (annexe 5).

#### **4.4. COLLECTE DE DONNÉES**

La collecte s'est déroulée en plusieurs étapes. L'échelle SAE a été envoyée par email deux fois à deux mois d'intervalle afin de pouvoir observer un éventuel changement. Puis, entre deux, un entretien individuel a été fait. Les entretiens se sont déroulés par Skype en raison de la situation sanitaire liée à la COVID-19 (au moment des entretiens les rencontres in vivo n'étaient pas possibles). Les entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir les retranscrire et travailler sur un corpus écrit. Ils ont été retranscrits en entier en verbatim. Ceci a permis de transformer les discours oraux en traces écrites pour procéder à une analyse de contenu. Il y a également eu deux phases de questionnaire avec l'échelle SAE (De Stercke et al., 2014). A la suite du premier questionnaire, une participante a décidé de ne plus continuer la recherche.

#### **4.5. PRÉSENTATION DES DONNÉES**

L'analyse de contenu cherche, selon Barbillon et Le Roy (2012), « à dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations » (p. 49). Le but est de faire ressortir des catégories qui permettent ensuite de trier, classer les informations. Afin de pouvoir mener l'analyse par codage et catégorisation, ces procédés d'analyse nécessitant une relecture constante des entretiens, une retranscription intégrale a été choisie. Le type de retranscription verbatim a été choisi afin d'être au plus près du contenu et de la manière dont cela a été dit.

Ce type d'analyse demande différentes phases. La première étant « la phase pré-analytique, encore appelée « analyse flottante » où l'esprit hésite entre plusieurs possibilités et doit éventuellement faire le tri entre différents inconvénients » (Robert & Bouillaguet, 2002 p. 26). Une fois tous les entretiens retranscrits, j'ai donc effectué une première lecture du corpus, ce qui a permis de faire ressortir les premières pistes d'analyse.

La deuxième phase étant la catégorisation avec une étape de codage des données. Ce moment a pour but d'organiser les données. Elle « est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) » (Bardin, 2003, p. 150). Pour cela, j'ai procédé par codage de couleur en faisant ressortir les éléments sémantiquement proches, le but étant un découpage de sens.

Puis finalement, plusieurs catégories avaient des points communs, je les ai regroupées en dimensions plus larges et les ai définies.

Dans le tableau ci-dessous, se trouvent les catégories ayant des points communs regroupées en dimension. Dans la partie de gauche, sont définies les dimensions retenues.

Tableau 3 : Catégories et définition

Dimension et définition	Catégories
<b>Collaboration:</b> concrètement comment c'est mis en place	collaboration / planification / communication / organisation / temps de collaboration / cadre / rôle / complémentarité /
<b>Impact sur l'enseignant:</b> qu'est-ce qui va être modifié pour les enseignants par la pratique du co-enseignement?  -> soutien: processus psychologique -> changement de pratique: processus comportementaux	partage/ échange / ressource / soutien / partenariat  autre regard / enrichissant / s'approprier
<b>Utilité:</b> ce que le co-enseignement change pour les élèves	toucher plus d'élèves / être plus efficace / lien inclusion
<b>Compatibilité personnelle:</b> les éléments qui sont importants pour que le co-enseignement soit bien vécu (facteurs de favorisants ou obstacles).	ouverture / souplesse / effort / investissement / accepter la vision de l'autre/ partager le contrôle

« La lecture d'un grand nombre d'entretiens peut laisser une large place à la subjectivité. Nous avons tendance à entendre dans les propos des sujets des éléments venant conforter nos hypothèses ou nos intuitions » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 47). Afin d'éviter ce biais, les entretiens ainsi que les codages ont été transmis pour une relecture externe afin de faire ressortir les points de divergence et ainsi éviter une part de subjectivité et améliorer l'analyse.



## 5. Résultats

Les différents résultats de l'étude sont exposés en sept parties. Dans un premier temps, j'aborderai la perception du co-enseignement, puis développerai la mise en pratique concrète de celui-ci. Ensuite, je dégagerai les impacts qu'il peut avoir sur les enseignants et leur pratique. Après, j'exposerai en quoi cela peut être perçu comme une réponse ou non à l'inclusion. Enfin, je nommerai les facteurs favorisant ainsi que les obstacles à la mise en place du co-enseignement.

### 5.1. PERCEPTION DU CO-ENSEIGNEMENT

Les informations recensées lors des entretiens permettent de faire émerger les éléments suivants quant à la perception des enseignants concernant leur pratique de co-enseignement.

Pour débiter, je souhaitais voir ce qu'évoque le co-enseignement pour mon échantillon et connaître quels étaient les principaux éléments sur lesquels reposait le co-enseignement pour eux.

A la question « Qu'évoque le co-enseignement pour vous ? », les réponses variées mettent en lumière que le co-enseignement répond aux besoins liés à l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Notamment par une réponse plus efficace et touchant un maximum d'élèves.

Vincent répond de manière catégorique :

1. *4E: Euhm (soupir) je pense que j'ai pas. 'fin le co-enseignement c'est pour moi l'arme ultime pour être le plus efficace possible. Je vois aucune autre possibilité d'être aussi efficace que quand on peut faire du co-enseignement (E5, 4)<sup>3</sup>*

Pour Sylvie, c'est la solution pour que l'école soit inclusive :

2. *99E: Et puis, euh ensuite, euh c'est aussi pour moi, c'est essentiel. Parce que, puisque il y a aussi énormément d'enfants qui ont besoin de soutien et pis que les périodes, on n'a pas suffisamment de périodes...*

*97I: oui tout à fait.*

*E100: Et que si on veut viser une école inclusive, et pouvoir aider le plus grand nombre.*

*98I: Mhm*

*101E: Ben il y a pas de miracle.*

*99I: Mhm*

*102E: Il y a que, il y a le co-enseignement. (E6, 99-102)*

---

<sup>3</sup> E5= Entretien 5, 4 = tour de parole 4

Pour Aurore cela représente plus un processus dans lequel différentes composantes interviennent. Cependant, le sentiment d'être plus efficace dans l'aide apportée aux élèves à besoins particuliers ressort également :

3. 1E: *Euh le co-enseignement pour moi c'est euhm une collaboration entre euh une enseignante ou un enseignant ordinaire et une enseignante spécialisée avec des compétences différentes mais qui sont complémentaires euhm... euh... c'est pouvoir répondre aux besoins des enfants euhm... qui ont des besoins particuliers euh... Pour moi le co-enseignement ce que ça m'évoque, c'est aussi la possibilité d'être là pour les enfants qui ont des vrais besoins particuliers qui ont besoin d'enseignement spécialisé et que ça a été défini comme tel dans la classe mais aussi pour les enfants qui auraient juste besoin d'un petit raccrochage. (E4, 1)*

Dans ce dernier extrait, il est intéressant de noter que différents éléments ressortent, en plus d'être une solution pour une école inclusive. Il y a la collaboration, mais également la complémentarité des compétences et l'objectif de répondre à un maximum d'élèves.

Sylvie ajoute :

4. 169E: *Et pis c'est une manière, je pense quand même le co-enseignement, on voit comme c'est hyper compliqué cette école inclusive. Comme il y a beaucoup de personne que ça aaa (geste de repousser).*  
162I: *Mhm*  
170E: *Oh mon dieu quelle horreur on veut pas de ça! Ben je pense que c'est un bon moyen pour que cette école soit inclusive. (E6, 169-170)*

De manière générale, le co-enseignement est perçu comme étant un outil permettant une réponse à la visée inclusive de l'école actuelle.

## 5.2. MISE EN PRATIQUE

Après un aperçu de ce que représente le co-enseignement pour les enseignants interviewés, je souhaitais comprendre de quelle manière il est vécu sur le terrain, afin de savoir quels sont les points importants de la mise en pratique du co-enseignement.

### 5.2.1. La collaboration

Un paramètre du co-enseignement qui ressort dans chacun des entretiens est la coopération. Les différents interviewés utilisent le terme de collaboration. Cependant, il correspond à la définition de coopération donnée par Marcel et al. (2007), car c'est dans le but de partager un même espace de travail. Je décide d'utiliser le terme de collaboration dans le

reste de ce paragraphe car c'est celui-ci qui est utilisé par les participants. Cela semble être un point essentiel pour que la pratique du co-enseignement soit nommée ainsi.

Sylvie:

5. *4E: Alors le co-ens le co-enseignement c'est la collaboration déjà avec euh l'enseignant titulaire de la classe ça c'est déjà la clé de tout. On peut pas faire de co-enseignement sans collaboration. (E6,4)*

Lisa:

6. *6E: Euh ben pour moi c'est euh le fait de ben de collaborer avec euh un collègue, ben ça peut être euh un autre enseignant ou ça peut être un stagiaire ou ça peut être ben là une enseignante ressource. (E3, 6)*

Sabine dit d'ailleurs que lorsqu'il n'y en a pas cela devient compliqué et elle se sent soit mise de côté et ne sert à rien, soit à l'inverse trop en avant et devant gérer le tout. Le partage des responsabilités est un point important et fait partie de la mise en place de la collaboration :

7. *50E: Donc là je me sens beaucoup moins bien. J'ai pas, à la fois j'ai une grande place parce que je peux tout manager. Je peux faire, c'est moi qui organise la conjugaison, alors on fait tout autrement mais euh ça me demande beaucoup de boulot quoi...*

*65I: Ouais*

*51E: Et c'est pas une réelle collaboration. (E2, 50-51)*

A la question sur comment s'organise la collaboration, ce qui ressort dans chaque entretien est qu'il est nécessaire de prendre un temps pour planifier et débriefier ensemble. Cependant, la durée de contact est variable.

Pour le duo 1, elles procèdent de diverses manières mais gardent un contact de communication régulier. Sabine explique :

8. *27E: oui alors, mais pas souvent des moments réservés pour ça, il y en a mais on discute souvent un moment à midi avant de se quitter*

*36I: mhm*

*28E: Ou à 15-16 heures.*

*37I: mhm*

*29E: Par exemple le vendredi on se dit toujours comment va se dérouler la semaine.*

*38I: oui*

*30E: Là on a pris 20 minutes mais ça nous a pas pris beaucoup plus aujourd'hui pour la semaine prochaine. (E2, 27-30)*

Si besoin, elles se fixent des moments ou s'envoient des messages, l'important étant de garder le lien.

Dans les autres entretiens, il ressort également l'importance de la régularité.

Pour le duo 2, Lisa dit :

9. 29E: *Euh il y a des chos' alors ben chaque semaine on regarde, on prend un temps. ben euh...*

30I: *Oui*

30E: *Hors cours pour euh planifier la semaine d'après que elle elle sache ce que je vais faire, et pis euh ouais qu'elle soit au courant de ce que voilà et pis on regarde. (E3, 29-30)*

L'importance est mise en avant par les différents groupes sur communiquer les besoins des élèves ainsi que les leurs, les objectifs qui vont être travaillés ainsi que les modalités ; le qui fait quoi comment dans quel but.

Vincent ajoute un élément, le besoin de poser le cadre de travail et de collaboration pour que cette dernière puisse être optimale :

10. 74E: *On en a discuté avant parce qu'en fait la seule chose que je lui ai dit, je lui ai pas dit tu viens dans ma classe et c'est mes règles. (E5, 74)*

11. 5E: *Parce que le co-enseignement pour moi c'est c'est pas juste pouvoir euh pouvoir euh un jour sur deux c'est un qui photocopie les fiches et l'autre euh c'est pas du tout ça. C'est c'est un regard complètement différent, c'est la possibilité de de mener des ateliers tous les jours, 'fin vraiment c'est une c'est une c'est une optique mais même 'fin ça démultiplie totalement les les possibilités d'enseignement. (E5, 5)*

Pour le duo 4, Virginie raconte comment elle fait pour poser ce cadre :

12. 38E: *Euh, à quel moment vous voulez qu'on débrieфе? de quelle manière? est-ce que c'est whatsapp? est-ce que on se voit? Et puis euhm de dire ben voilà, si on co-enseigne à quel moment on le prépare? Combien de temps on prend? Pour qu'il y ait le m de m le moins possible je dirais de non-dit, parce que c'est souvent là que s'installent des attentes mal placées. (E7, 38)*

Pour certaines enseignantes spécialisées, il semble important que le co-enseignement utilise leurs compétences et pour cela il faut que la séance soit planifiée et que les objectifs soient posés. C'est cela qu'elles mettent parfois en avant lorsqu'on aborde la collaboration dans les entretiens. Sylvie dit à ce sujet:

13. 15E: *Je je propose différentes manières de travailler. Je dis ben voilà je peux sortir de la classe avec l'élève, mais je peux aussi être dans la classe, mais si je reste dans la classe je dis que je refuse de jouer le rôle de la plante verte.*

16I: *oui*

16E: *Si je reste dans la classe c'est que je sais exactement quels objectifs sont travaillés en classe.*

17I: *Oui*

17E: *Et quel sera ma mon mon rôle. (E6, 15-17)*

14. 50E: *Oui. Et puis après, j' dirais la règle... Bon après, il y a des fois où ça a pas très bien fonctionné, mais c'est parce que je dirai c'est parce que les enseignants me donnaient les choses à la dernière minute. (E6, 50)*

La collaboration dans le co-enseignement est particulière. Pour certaines des interviewées, elle est appuyée par la complémentarité des deux professions: enseignant dit ordinaire et enseignant spécialisé.

Pour Virginie:

15. 6E: *Mais euh c'est vraiment une collaboration pour euh pour un plus. C'est une complémentarité aussi parce qu'on intervient avec une personne qui a normalement pas la même formation que nous. (E7, 6)*

Pour Aurore:

16. 2E: *D'être une ressource euh autant pour l'enseignante que pour le euh les enfants, euh mais dans une complémentarité. Parce que, ce que moi en tout cas ce qu'on vit cette année c'est c'est complémentaire. (E4, 2)*

### 5.2.2 Modalités de co-enseignement

Il existe plusieurs modalités de co-enseignement (Tremblay, 2012) et cela s'observe également sur le terrain. Afin de percevoir la mise en pratique concrète du co-enseignement des participants, je leur ai demandé : Comment pratiquez-vous le co-enseignement ?

Samantha répond:

17. 13E: *Et pis euh ben nous on on on fonctionne un peu de trois manières différentes soit j'enseigne et pis elle passe dans les rangs et pis elle elle aide les élèves, elle leur répond. Soit c'est elle qui enseigne et c'est moi qui fait l'inverse. Ou alors on fait du co-enseignement où on est les deux dans la classe. Où je dis quelque chose, elle rebondit, elle montre une autre chose. Ou alors on a aussi la troisième possibilité c'est de faire deux groupes. (E1, 13)*

A la question de la mise en pratique concrète, l'enseignante répond qu'elles utilisent trois manières de procéder. Or, durant la lecture de l'entretien, une autre manière de faire ressort. Cela est peut-être dû à une confusion ou une non-connaissance des types de co-enseignement. Les enseignants n'ont pas toujours conscience du nombre de modalités qu'ils utilisent.

Dans leur réflexion sur leur pratique, il est important de noter que chaque duo utilise différentes variantes du co-enseignement. Ils pratiquent dans tous les cas l'enseignement avec

des groupes différenciés. Ils varient les pratiques selon les besoins des élèves ou de l'objectif de la séquence d'apprentissage.

Dans le tableau 4, les différentes formes que prend le co-enseignement chez les participants à cette recherche sont regroupées.

Tableau 4: Modalités de co-enseignement

Modalités	duo 1	duo 2	duo 3	duo 4
- l'un enseigne l'autre observe ici: enseignant ordinaire observe			X	X
- l'un enseigne l'autre aide	X		X	X
- l'enseignement parallèle	X	X		
- l'enseignement en ateliers			X	X
- l'enseignement avec groupe différencié	X	X	X	X
- l'enseignement en tandem	X			

### 5.3. IMPACT SUR L'ENSEIGNANT

Pour pouvoir comprendre les enjeux du co-enseignement, j'ai demandé lors des entretiens quel était son impact sur le corps enseignant qui le pratique. Il en ressort les éléments suivants.

Pour Samantha, enseignante ordinaire, et Sabine, enseignante spécialisée, le co-enseignement est perçu comme un échange, un partage de connaissances mais aussi de points de vue. Dans ce sens, il est vécu comme un soutien :

18. 7E: *Euh, et pis quand on se retrouve face à des élèves soit à difficultés de comportements, soit difficultés d'apprentissages de pouvoir partager sur une situation connue et pis peut être que nous on apporte quelque chose ou l'autre personne apporte quelque chose et finalement on va faire un mixte des deux. Euh vraiment je trouve ça, euh ouais, vraiment hyper important. (E1, 7)*

19. 4E: *Alors d'abord ça évoque vraiment un partage. Euh c'est un partage d'idée, un partage de réflexion sur les élèves, euh un partage de regards sur les situations, euh un partage de travail mais ça c'est accessoire. (E2, 4)*

Pour Virginie, le co-enseignement n'est pas forcément un échange, un partage mais plutôt une complémentarité dans les pratiques et dans les rôles.

20. E7: *Et pis moi j'aime bien dire quand je vais dans les classes, je le dis même aux élèves. Je dis ben voilà vous avez votre enseignant où lui c'est un peu le professionnel de ce que vous devez apprendre, quand vous devez l'apprendre. C'est vrai que ben moi j'ai pas fait de didactique par exemple...*

8I: *mhm*

8E: *dans ma formation. Et puis, moi je vais plus m'occuper de comment vous apprenez, qu'est-ce qu'il se passe dans votre cerveau. Donc, je dirai vraiment que si l'enseignant titulaire et ouvert à ce co-enseignement c'est vraiment une richesse parce qu'on va pouvoir se se compléter. (E7, 7-8)*

21. E32: *C'est en tous cas... mhm un soutien je sais pas, mais c'est peut-être ça enr ça permet d'enrichir mon enseignement et l'aide que je vais pouvoir apporter à l'élève. (E7, 32)*

Le co-enseignement n'est donc pas vécu comme un soutien en tant que tel dans ce cas, mais plutôt dans l'idée de lui fournir des informations pour son travail auprès de son élève.

Le co-enseignement est perçu également comme un soutien technique pour les enseignants dits ordinaires. Le fait d'être deux, de partager le matériel ainsi que sa fabrication. Pour Vincent cela représente une décharge pour avoir le temps de ne pas s'occuper de tout, tout le temps, de partager la charge de travail. Il lui permet aussi d'avoir une vision différente de ses élèves en prenant le temps de les observer :

22. 26E: *Ça va pas le faire quoi. Et et mine de rien pour moi, deux périodes par semaine, ça m'a permis aussi de euh pas de me décharger, mais juste avoir une fois où elle me dit ben attend, moi j'ai une idée pour ça je gère le truc, toi tu prépares juste un truc. Et ça me permet moi comme j'ai dit avant, de de voir mes élèves complètement différemment et pas mettre les pieds sous la table mais m'occuper de précisément que des élèves et pas gérer euh tout ce qu'on a à faire quand on enseigne habituellement. (E5, 26)*

Samantha abonde en ce sens. Effectivement, pour elle aussi l'aide apportée se retrouve en partie au niveau de la division du travail :

23. 41E: *Donc on a fait un programme personnalisé. Elle sait pas lire. C'est vrai que là ben ça me soulage beaucoup qu'elle soit là, parce que c'est elle qui s'organise du PP. C'est elle qui a fait les dossiers pour qu'elle puisse travailler pendant mes cours, pendant que je fais autre chose. Donc euh dans ce cas là, c'est vraiment un soutien mais dans les autres petits cas, c'est quand même un soutien aussi euh moral. (E1, 41)*

#### 5.4. CHANGEMENT DE PRATIQUE

Le co-enseignement demande une nouvelle manière de faire. Je souhaitais savoir dès lors ce qu'il modifiait concrètement dans la pratique des interviewés. Il ressort différents éléments si c'est une enseignante spécialisée qui parle ou non. Les réponses montrent une différence de changement suivant le métier. C'est pour cela que je vais découper les résultats en deux catégories.

Pour les enseignants dits ordinaires :

Voir, observer l'autre permet d'élargir ses méthodes, ses réflexions.

Samantha :

*24. 44E: Mais euh ben de faire ça, c'est d'autres techniques parce qu'elle va faire de la manipulation, elle a été formée à certaines autres techniques que moi je suis pas du tout formée que maintenant je suis capable de l'enseigner toute de seule. (E1, 44)*

Pour Valentin, le co-enseignement permet d'étendre les manières de faire.

*25. 5E: Ça démultiplie totalement les possibilités d'enseignement. (E5, 5)*

Pour les enseignantes spécialisées, le co-enseignement permet de garder la référence à la norme et donne accès à la classe et aux exigences de celle-ci.

Sabine :

*26. 72E: Là on a beaucoup plus accès à comment ils font en classe et ce qu'ils doivent faire, où sont les exigences. On a beaucoup plus accès à ça.  
92I: mhm (E2, 72)*

Sylvie :

*27. 134E: On se rend compte aussi des demandes qui sont faites en classe. Euh tout à coup, on se rend compte des aménagements qui sont mis en place ou pas, euh ou des des des choses qu'il faudrait 'fin ça nous donne des informations.*

*1129: mhm*

*135E: Des pistes sur qu'est-ce qu'on pourrait gentiment glisser dans des discussions euh à l'avenir pour que les choses se fassent. Ou tout d'un coup je me dis tiens là il y a un truc qui joue pas avec ça, donc je vais apporter un nouveau matériel enfin. (E6, 134-135)*

Virginie :

*28. 36E: Donc euh c'est vrai que ça ça permet je dirai d'être plus pointu et pis plus proche de la réalité que vivent mes élèves. (E7, 36)*



Une enseignante ajoute également, que l'enseignement à un groupe classe est différent de celui qu'on a avec un ou deux élèves. Et qu'il est important de garder cela en tête lorsqu'on fait des demandes aux enseignants dits ordinaires.

Sylvie :

*29. 129E: Parce qu'on a quand même tendance à oublier ce que c'est d'avoir un groupe classe de 20 élèves.*

*125I: Oui*

*130E: C'est une autre énergie que d'avoir un ou deux élèves à côté de nous dans notre petite salle je veux dire. (E6, 129-130)*

La modification de la structure organisationnelle entre l'enseignement individuel et le co-enseignement amène des divergences dans mon échantillon. Pour les tandems qui pratiquent le co-enseignement avec 10 à 14 périodes dans la semaine, il n'y a pas le besoin ressenti d'avoir des moments en individuel en plus avec certains élèves plus en difficulté. Par contre, pour les enseignantes spécialisées qui ont peu de périodes accordées pour un élève, et donc pour la classe, elles ressentent un manque de soutien pour leur élève s'il n'y a pas de moment en individuel. Elles trouvent important que cela soit une complémentarité de moments en classe et en individuel, afin de les aider au mieux.

Sylvie:

*30. 197E: Et euh c'est vrai que j'aime bien l'équilibre entre les deux. C'est pour ça que quand j'ai tant de périodes j'essaie de faire moitié-moitié généralement. (E6- 197)*

Virginie:

*31. 64E: Et puis j'ai l'impression que si j'ai un groupe, si je faisais que du co-enseignement tout le temps que euhm, suivant les classes, parce que je gère le groupe, je pourrais pas m'occuper de l'élève pour lequel je suis mandatée. (E7, 64)*

## **5.5. RÉPONSES AUX BESOINS DE LA VISÉE INCLUSIVE**

Je souhaitais mettre en avant le point de vue du corps enseignant sur la manière dont le co-enseignement répond ou non aux besoins liés à l'inclusion.

Pour la majorité, l'importance est de pouvoir toucher un maximum d'élèves, même ceux qui en temps habituel n'auraient pas droit à une aide particulière, par manque de période notamment.

Aurore :

32. 1E: *Qu'est-ce que ça évoque le co-enseignement? euh le co-enseignement pour moi c'est euhm une collaboration entre euh une enseignante ou un enseignant ordinaire et une enseignante spécialisée avec des compétences différentes mais qui sont complémentaires euhm... euh... c'est pouvoir répondre aux besoins des enfants euhm... qui ont des besoins particuliers euh... pour moi le co-enseignement ce que ça m'évoque c'est aussi la possibilité d'être là pour les enfants qui ont des vrais besoins particuliers qui ont besoin d'enseignement spécialisé et que ça été défini comme tel dans la classe mais aussi pour les enfants qui auraient juste besoin d'un petit raccrochage. (E4, 1)*

Sylvie dit même que pour elle cela diminue ce qu'elle estime être de l'injustice :

33. 7E: *Et euh je dirais déjà que c'est ça et puis euh le co-enseignement c'est permettre euh euh de pouvoir soutenir les élèves la plus grande majorité des élèves en fait parce que nous moi en tant que MCDI je suis engagée pour euh souvent un ou deux élèves et puis ben la réalité du terrain elle est toute autre il se trouve que certains élèves sont signalés d'autres ne le sont pas ils auraient dû l'être.*

8I: *oui*

8E: *mais ils ne l'ont jamais été et ils ont autant besoin ou des fois même plus que...*

9I: *mhm*

9E: *les élèves que nous avons qui ont été signalé pour nous, donc il y a une sorte de de injustice hein par rapport à cela. Et pis c'est pour ça que je trouve que le co-enseignement il est hyper intéressant parce qu'il permet justement de de diminuer cette injustice. (E6, 7-9)*

Pour elle cela permet de faire des liens avec ce qu'elle fait en individuel avec les élèves qui lui sont adressés. Ils mettent plus de sens sur ce qu'ils font :

34. 150E: *Pour toujours faire le lien. Euh donc c'était moins fatigant peut-être mais j'étais complètement à côté en fait. Là c'est vraiment Les enfants peuvent vraiment donner du sens à ce qu'on leur apprend après en individuel. On peut leur dire ben voilà moi j'ai pu voir que c'était difficile pour toi. (E6, 150)*

Pour Lisa et Sabine, cela permet même d'éviter les programmes adaptés, ou en tout cas de le retarder.

Lisa :

35. 55E: *Euh ben, c'est euh, je dirais peut-être un où euh, on avait une élève en plus en PP en début de l'année et puis euh du coup on pensait peut-être progressivement la faire sortir du programme personnalisé parce qu'elle s'en sortait de mieux en mieux. (E3, 55)*

36. 59E: *Et que je pense que le choc aurait été plus grand, et que je pense que on n'aurait pas pris cette décision aussi tôt. (E3, 59)*

Sabine :

37. 76E: *Moi je trouve quand même oui oui ça change les stratégies euh (silence) ben un petit peu comme je disais avant le fait d'avoir beaucoup plus accès beaucoup plus de liens euh on (silence) comment il faut dire ça (silence) quand on est en individuel on est obligé de tenir compte du fait que euh qu'on va pas pouvoir euh avoir un accès avec ce qu'il se passe en classe des fois on fait des PP trop tôt en individuel quand on a le co-enseignement il évite à mon avis souvent les PP. (E2, 76)*

Pour Lisa, c'est aussi une manière de diminuer la stigmatisation et cela permet, également, d'éviter de creuser l'écart :

38. 94E: *C'est très intéressant pour les élèves vraiment parce que ceux qui sont souvent sortis de la classe parce que ils arrivent pas, parce qu'ils ralentissent, parce qu'il gênent parce que etcétera, ben je pense qu'en fait que de les sortir toujours plus euh ou de les enlever toujours plus 95I: mhm  
95E: *Ben ça creuse l'écart. (E3, 94)**

## 5.6. FACTEURS FAVORISANTS/OBSTACLES

Tous les tandems disent bien vivre leur co-enseignement actuellement. Cependant, pour certains d'entre eux, cela n'a pas toujours été le cas. Ceux-ci mettent en avant les facilitateurs et les obstacles.

Lisa résume les critères importants pour que le co-enseignement fonctionne :

39. E104: *euh je pense déjà que ça conviennent aux deux*  
I105: *oui*  
E105: *je pense c'est hyper important que le deux se sentent à leur place que les deux euh ouais se sentent à l'aise ouais ça je pense que vraiment ça fait pour les enseignants je pense que ça ça fait un un gros truc vraiment qu'elles s'entendent avec la personne que elles aient les mêmes euh les mêmes objectifs*  
I106: *mhm*  
I107: *mhm*  
E106: *euh d'être ouverts vraiment euh d'être vraiment très ouvert*  
I108: *ouais*  
E107: *et puis euh ouais fin je pense qu'i faut vraiment être ouvert, communiquer se mettre choisir une ligne directrice et euh peut-être aussi la place de chacun définir qui fait quoi à quel moment fin vraiment (E3-104-107)*

La difficulté principale ressortie est le coût énergétique que l'investissement demande dans le co-enseignement pour les enseignantes spécialisées.

Sylvie dit à ce sujet :

*40. 147E: Et pis en fait j'étais complètement, ben j'avais mon matériel, alors c'était assez agréable hein. Ça demande beaucoup plus d'énergie quand même le co-enseignement. (E6-147)*

Le tableau 5 résume les différentes réponses données durant les entretiens.

*Tableau 5: Facteurs favorisant et obstacles au co-enseignement*

Facilitateurs	Obstacles
Compatibilité personnelle	Imposé
Souplesse	Se sentir observé
Communiquer, flexibilité	
Oser dire	
Ouverture aux autres	
Ne pas se sentir jugé	
La même vision, même longueur d'onde	
Accepter la vision de l'autre	
Partage des responsabilités	
Rôle de chacun défini	Non-organisation des séquences
Organisation	
Être demandeur	Organisation de l'enseignement dès la 7H
Être disponible	Ne pas réussir à collaborer
Être à l'écoute	Enseignement frontal
Valeurs posées	Non-investissement
	Fatigant

## 5.7. QUESTIONNAIRE

Le SAE a selon Dubé (2017) une importance à jouer dans l'attitude face à l'inclusion. Au travers des questionnaires, je souhaitais observer le lien entre le co-enseignement et le SAE. Ce qui est ressorti, est qu'il n'y a pas de réel changement mesuré de SAE. Plusieurs hypothèses explicatives sont plausibles. Notamment, que le co-enseignement avait déjà débuté avant le premier questionnaire. Mais aussi le fait qu'il n'y a peut-être pas eu assez de temps entre les deux questionnaires (2 mois). Il y a aussi probablement d'autres facteurs explicatifs qui entrent en ligne de compte, car il n'y a pas eu uniquement du co-enseignement entre ces deux moments mais également la vie quotidienne du travail. Pourtant, en observant ce qui ressort des différents questionnaires (tableau 6), j'ai pu observer que les intervenants ont tous un sentiment de compétence supérieur à 6 à la suite du deuxième questionnaire. Même s'il fluctue entre les deux questionnaires, certains augmentent d'autres diminuent, il reste au-dessus de 6. Une seule participante garde son SAE en dessous de l'écart-type mesuré par De Stercke et al. (2014) pour les enseignants primaires. Sept étant la mesure de se sentir capable. Tous les interviewés se sentent presque capables ou capables.

Tableau 6: Moyennes SAE

	moyenne questionnaire 1	moyenne questionnaire 2	différence
1	5,87	6,63	+ 0,76
2	8,29	7,71	- 0,58
3	8,04	8,29	+ 0,25
4	8,66	7,92	- 0,74
5	7	6,5	- 0,5
6	7,5	8,16	+ 0,66
7	6,3	6,42	+ 0,12



## 6. Discussion

Dans cette partie, et grâce aux résultats exposés ci-dessus, je vais tenter de répondre à mes différentes questions de recherche : Comment le co-enseignement est-il perçu en terme de ressenti et de modification de la pratique par les duos qui le vivent ? Du point de vue du corps enseignants, le co-enseignement répond-il aux besoins liés à l'inclusion ? Quels sont les effets du co-enseignement sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant travaillant avec des élèves à besoins particuliers ?

Il sera également évoqué des éléments importants de la littérature qui ne sont pas présents dans les entretiens afin de poser des hypothèses quant à leur absence.

### 6.1. VÉCU DU CO-ENSEIGNEMENT

Le vécu de la pratique du co-enseignement dépend à la fois de pratiques spécifiques mais également de la perception de celui-ci.

#### *Les pratiques qui ont un impact*

Pour que le co-enseignement soit perçu comme bénéfique en termes de pratique, il faut un certain nombre de facilitateurs (Benoit & Angelucci, 2011). Il existe également des obstacles auxquels il faut veiller. Les auteures séparent les facilitateurs en deux catégories : les facteurs personnels et les facteurs organisationnels. Dans les résultats de la présente étude, tant les enseignants dits ordinaires que les enseignantes spécialisées accordent de l'importance aux facteurs personnels. Ces derniers qui regroupent une vision commune de l'éducation et le partage de préoccupations, le lien à la personnalité et la compatibilité, l'ouverture à faire des compromis et la flexibilité, le respect mutuel aussi à l'égard des domaines de chacun ainsi que la participation volontaire sont autant de points qui sont apparus lors des entretiens. L'ouverture, la souplesse, l'envie de faire du co-enseignement sont également des paramètres favorisant le bien-ressenti du co-enseignement par celles et ceux qui le pratiquent, selon les interviewés. Ces différents éléments se retrouvent dans la littérature notamment chez Benoit et Angelucci (2011) et Scruggs et al. (2007).

La mise en place de ces paramètres peut expliquer le bien ressenti de tous les participants quant au co-enseignement. En effet, ils sont tous conscients de l'importance des éléments cités ci-avant et prennent soin de les mettre en avant dans leur pratique. Lorsque le co-enseignement a pu être vécu comme étant compliqué, les enseignantes concernées mettaient en avance l'absence d'un de ces points au moins.

Pour ce qui est des facteurs organisationnels, chaque duo met en place des stratégies pour favoriser le co-enseignement afin qu'il soit bien vécu pour les deux parties. Comme par exemple prendre un temps de collaboration dans la semaine, nommer les besoins, poser le cadre. Les résultats de la présente étude mettent en avant l'importance de deux points

principaux : la planification en commun et la clarté des rôles ainsi que des responsabilités. Benoit et Angelucci (2011) mettent également en avant l'organisation du travail par la direction et le besoin de formation. Ces deux derniers n'étant pas ressortis lors de mes entretiens, ils seront questionnés dans la partie 5.7.4.

Pour Benoit et Angelucci (2011, pp. 113-114) « le temps de planification en commun fournit aux enseignants la possibilité :

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

Sur les sujets partagés lors des moments en commun, mes résultats montrent cela également. Par contre, la quantité de temps passé à co-construire et partager n'a pas d'importance pour les interviewés. Certains passent trois minutes par semaine, d'autres prennent du temps au début de la collaboration puis peu par la suite. Par contre, ce qui est important pour tous les duos c'est d'avoir un contact régulier. En effet, chaque semaine un petit temps est dévolu à faire un petit bilan et mettre en place la suite du co-enseignement. Gravel et Trépanier (2010), entre autres, nomment l'importance d'avoir un temps de planification commun. Elles estiment cela comme essentiel. Elles expriment même une durée 45 minutes par semaine comme étant l'idéal. Dans les résultats de l'étude ici présentée, ce temps-là n'est pas présent : cela peut s'expliquer pour les duos 1 et 2 par le temps passé en co-enseignement (14 et 10 périodes par semaine). Cela peut démontrer que les co-enseignantes échangent sans cesse, sans avoir un moment fixé de 45 minutes. Peut-être qu'elles co-réfléchissent plus que ce temps donné dans la semaine, mais ne le ressentent pas comme cela. Pour les duos 3 et 4, le temps pris au départ pour poser le cadre et la réflexion commune est essentiel. Dans un deuxième temps, la co-construction se fait plus rapidement.

Les tensions apparaissent selon les participants lorsque les rôles et les responsabilités sont flous. En effet, certaines expliquent que lorsque le co-enseignement ne se déroule pas de manière idéale, il y a souvent des non-dits, des éléments pas clarifiés. D'après leur vécu, il semble que l'enseignement frontal et la non-planification de l'enseignement ne soit pas idéal pour mener le co-enseignement.

Les résultats de la présente étude vont dans le sens de Benoit et Angelucci (2011), selon qui les difficultés dans le co-enseignement se retrouvent dans les cas où « les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis ; une hiérarchie s'établit entre les co-enseignants, notamment quand l'un des deux assume un rôle d'expert ; il y a un manque de concertation sur les stratégies d'enseignement ; les interventions en classe sont perçues



comme intrusives par l'enseignant de classe ordinaire ; l'implication des acteurs de l'école et le soutien aux enseignants sont insuffisants » (p. 113).

Chacun des duos est convaincu de la nécessité du co-enseignement et de la manière de le mettre en place pour qu'il soit efficace, au travers des facilitateurs et de la mise en garde des obstacles. Les éléments mis en lumière lors des entretiens correspondent en grande partie à la littérature (Benoit & Angelucci, 2011 ; Lessard, 2009 ; Tremblay, 2013). Ceci peut expliquer le bon ressenti global chez tous les participants à la recherche.

### *Collaboration*

Pour que le co-enseignement puisse avoir lieu et soit bien vécu par les enseignants, la littérature rapporte qu'il y a une condition essentielle : la collaboration. Plusieurs auteurs sont d'accord sur l'importance de la collaboration dans le co-enseignement (Friend et al., 2010 ; Froidevaux, 2011 ; Tremblay, 2010), cependant elle n'est pas toujours évidente à mettre en pratique.

Dans les résultats, tous les participants citent cet élément comme étant la base sur laquelle peut se dérouler le co-enseignement. Les « mauvaises » expériences de co-enseignement amènent les participantes à mettre en lumière les éléments importants pour la mise en place de la communication et de la collaboration qui en découle. Pour les personnes interviewées, la pose du cadre, oser se dire les choses, être prêt à changer ses pratiques sont la base pour une bonne collaboration. Elle s'appuie également sur la complémentarité des deux professions.

Dans le modèle de Lessard (2009), il ressort différents éléments importants influençant la collaboration : les préoccupations pédagogiques, le cadre organisationnel ainsi que le sentiment de compétence. En ce qui concerne les préoccupations pédagogiques, cela a été mis en lumière dans les résultats. Il semble essentiel qu'une collaboration naisse autour des réflexions sur les situations ainsi que sur les séquences d'enseignement. Par rapport au cadre organisationnel, le seul point qui est apparu est l'importance du choix. Effectivement, pour les enseignantes spécialisées, il est important de laisser le choix à l'autre de pratiquer ou non le co-enseignement. Obliger quelqu'un rendrait la collaboration plus compliquée. L'influence du sentiment de compétence sera développée ci-après. Cependant, il n'apparaît pas comme tel dans les résultats des entretiens. Il est nommé sous la forme de ne pas se sentir jugé ou encore oser avoir une deuxième personne dans la classe, selon les enseignants des classes ordinaires.

### *La perception*

L'autre élément essentiel qui permet de bien vivre le co-enseignement dépend de la perception que le corps enseignant a de celui-ci. Selon Doudin (2009), le soutien social est défini comme « le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (p. 16). Dans le cas du co-enseignement,

les échanges, les discussions et les réflexions autour de situations problématiques sont importants. C'est à travers ces moments de partage que le soutien est perçu. En ce sens, il est ressenti comme étant un soutien autant du point de vue des enseignants ordinaires que des enseignants spécialisés. Dans les résultats, le co-enseignement est perçu comme un soutien lorsqu'il est vécu comme un échange, une réflexion sur les élèves et leurs besoins ainsi que ceux des enseignants. Pour Doudin (2009), le soutien social peut être un facteur de risque s'il est perçu comme une menace pour l'estime de soi. Cela n'est pas du tout apparu dans les résultats. En effet, ici, le co-enseignement et le partage qu'il engendre, ont été retransmis comme une complémentarité et non pas un danger pour soi.

Le soutien social, et principalement le soutien social perçu, suivant leur satisfaction sont des facteurs de protection (Doudin et al., 2009 ; Doudin et al., 2011 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Dans le cas des duos de la présente étude, le soutien apporté par le co-enseignement est satisfaisant. Il est donc, probablement, un facteur de protection.

### *La pratique*

Pour les enseignants ordinaires, le co-enseignement est vécu comme une manière d'enrichir sa pratique et ses connaissances notamment dans la spécificité que sont les élèves à besoins particuliers. Il est utile pour développer également diverses manières de faire en observant d'autres enseignants pratiquer.

Comme l'ont exposé Benoit et Angelucci (2011, p. 111) en citant différentes recherches, par le co-enseignement « les enseignants réguliers estiment perfectionner leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage et développer une pratique réflexive, de même que des capacités à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins multiples de la classe (Dieker et Murawski, 2003 ; Fontana, 2005 ; Isherwood & Barger-Anderson, 2007 ; Murawski & Hughes, 2009 ; Tremblay, 2009). Cela peut expliquer en partie le ressenti positif par rapport au co-enseignement qu'ils vivent actuellement.

Pour les enseignantes spécialisées, le co-enseignement permet de garder une référence à la norme en sachant précisément ce qui se fait en classe et quelles sont les attentes. Cela rejoint ce que dit Tremblay (2009). Le co-enseignement est également pertinent pour obtenir des informations sur les élèves et leurs besoins en classe. Il permet aussi d'ajuster sa pratique afin d'être au plus près des besoins des élèves. L'enseignement au groupe classe permet aussi de se rappeler la différence d'enseigner à un groupe de vingt élèves, par rapport à un ou deux élèves. Ceci ne se retrouve pas dans la littérature. L'hypothèse est que cela n'est pas ressorti chez chacune des enseignantes spécialisées. Peut-être cela a-t-il un lien avec l'expérience professionnelle précédente de l'enseignante spécialisée qui l'a nommé.

Diverses modalités de co-enseignement ont été évoquées durant les entretiens. Les résultats mettent en évidence que chaque duo utilise différentes manières de faire, mais pas toutes. Cela dépend du besoin de la séquence et des élèves (Tremblay, 2013). Certaines enseignantes spécialisées, celles qui ont peu de périodes attribuées à un ou plusieurs élèves,

mais pas à la classe, ressentent le co-enseignement comme un complément au travail effectué en individuel, hors de la classe. Cela rejoint Tremblay (2013) qui dit que les élèves en difficulté ont davantage besoin d'aide intensive et individuelle.

Comment le co-enseignement est-il perçu en termes de ressenti et de modification de la pratique par les duos qui le pratiquent ? Pour tous les duos interviewés, le co-enseignement tel qu'ils le vivent au moment de la recherche est ressenti comme un apport tant du point de vue de la variation des modalités d'enseignement que des changements positifs dans la pratiques concrètes en améliorant ses propres compétences notamment. Pour six des interviewés, il est nommé comme étant un soutien, soit technique, soit moral, soit les deux.

## 6.2. INCLUSION

Du point de vue du corps enseignants, le co-enseignement répond-il aux besoins liés à l'inclusion ? Le co-enseignement est vécu comme ayant un apport particulier en lien avec la visée inclusive. A l'heure actuelle, l'école se développe dans une visée inclusive. Le co-enseignement est perçu comme étant une réponse pour que cela devienne possible, au vu des moyens actuels. Pour tous les enseignants ordinaires et pour une enseignante spécialisée, cela a été identifié comme tel. Pour les autres, cela est sous-entendu dans les apports que le co-enseignement peut avoir pour tous les élèves.

L'importance de toucher un maximum d'élèves est ressortie comme la principale contribution du co-enseignement pour les élèves. Il y a trois autres éléments qui sont apparus dans les résultats : mettre plus de sens, retarder les Projets Pédagogiques Individualisés (PPI) ainsi qu'éviter la stigmatisation. Cela rejoint ce que dit Tremblay (2013) à ce propos. Lorsque les élèves sont sortis de la classe, ils doivent faire le transfert des acquis. Alors que dans le co-enseignement, soit il n'a pas besoin de se faire puisque c'est en contexte classe, soit il peut se faire par le biais de l'enseignante spécialisée et mettre ainsi du sens sur les apprentissages. Pour Benoit et Angelucci (2011, p. 111), le co-enseignement « réduit aussi la stigmatisation sociale associée au fait de devoir sortir de la classe pour recevoir un enseignement spécialisé ».

Du point de vue du corps enseignants, le co-enseignement répond-il aux besoins liés à l'inclusion ? Pour les participants, oui en touchant un maximum d'élèves et en développant des compétences chez les enseignants. « S'il est possible de relativiser l'idée selon laquelle le co-enseignement serait la panacée d'un enseignement efficace pour tous les élèves, celui-ci est néanmoins reconnu comme étant une réponse possible à l'inclusion scolaire. En favorisant la non-séparation et en encourageant les professionnels de l'enseignement à créer, à travers la collaboration, des pratiques innovantes et efficaces, le co-enseignement rend le système d'éducation plus responsable de la diversité actuelle des élèves (Friend et al., 2010) » (Benoit & Angelucci, 2011, p. 117).

### 6.3. SAE

Le sentiment d'auto efficacité est nommé comme étant un facteur influençant la collaboration (Lessard, 2009). Cela n'est pas ressorti dans les entretiens. Les interviewés ont tout de même cité l'importance de se sentir à l'aise d'avoir quelqu'un en classe, sans pour autant le relier avec leur SAE.

Dans les résultats des questionnaires, il n'y a pas de réel lien établi entre le SAE et le co-enseignement. Cela pourrait s'expliquer en partie par les hypothèses exposées au-dessus et par ce que Ramel (2010) écrit. Selon lui, « la crainte - accompagnée souvent de résistance - que suscite chez beaucoup d'enseignantes la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés est liée à celle de voir leur mission changer en profondeur, touchant par là même à la nature de leur métier et donc, à leur identité professionnelle » (p. 386). Dans mon échantillon, les enseignants ordinaires qui pourraient ressentir ce changement profond de leur identité professionnelle, sont tous de jeunes praticiens. Ils n'ont peut-être pas encore une identité professionnelle figée ou alors la formation leur permet déjà d'entrevoir ce changement durant le cursus.

Par contre, Dubé (2017) a exprimé le lien entre le SAE et l'attitude envers l'inclusion. Il est intéressant de noter que tous les répondants ont des SAE qui permet de dire qu'ils se sentent capables ou presque et sont dans des conduites favorisant l'inclusion.

Selon Benoit et Angelucci (2011, reprenant Lessard, Kamanzi & Laroche, 2009) « les enseignants qui ont un sentiment de compétence plus élevé collaborent davantage » (p. 112). Ceci pourrait expliquer la bonne collaboration ressentie par les participants.

Quels sont les effets du co-enseignement sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant accueillant des élèves à besoins particuliers ? Il est difficile de répondre à cette question avec mes résultats. Dans tous les cas, la collaboration est perçue comme étant bonne actuellement et le SAE est plutôt élevé. D'autres recherches devraient être menées afin de faire la lumière sur ces différents points.

### 6.4. RÉSULTATS NON PRÉSENTS

Benoit et Angelucci (2011) mettent en avant l'organisation du travail par la direction et le besoin de recevoir une formation plus complète d'un point de vue collaboratif comme éléments organisationnels importants. Cela n'est pas ressorti dans mes entretiens.

Lors d'un entretien, une enseignante a dit qu'elle avait dû se battre pour son projet auprès de sa direction, cependant elle dit que cela n'avait pas eu de répercussion sur le co-enseignement en lui-même. L'absence de l'importance de ces prérequis pour la mise en place du co-enseignement peut s'expliquer par différentes hypothèses. L'explication de l'absence du besoin d'être soutenu par la direction peut être que la visée inclusive, au travers du concept 360°, favorise les pratiques inclusives et donc le co-enseignement. Il est possible

que le manque de soutien ne se fasse pas sentir, et donc ne ressorte pas lors des interviews.

Concernant la formation, une des hypothèses explicatives pourrait être le fait que les enseignants interviewés pour cette recherche sont de jeunes enseignants. Est-ce que la formation actuelle met en place des cours dans le sens de la collaboration et du co-enseignement ? C'est une possibilité qu'il faudrait vérifier.

Il est intéressant de noter qu'une réflexion autour des difficultés que peut avoir le co-enseignement n'est que très peu ressortie. Le coût énergétique du co-enseignement pour les enseignantes spécialisées est le seul point qui a été mentionné. Cela est probablement dû au fait qu'actuellement, les interviewés sont satisfaits de leur co-enseignement. Peut-être que cela est également dû au vocabulaire employé lors des entretiens, notamment le mot apport que j'ai utilisé à plusieurs reprises dans les questions.



## Conclusion

Arrivée au terme de ma recherche, je vais relever les éléments essentiels et mettre en lumière les forces et les limites. Dans une dernière partie, je ferai part de ma réflexion personnelle concernant cette recherche et ma pratique professionnelle.

En conclusion, pour que le co-enseignement soit ressenti comme étant efficace et ayant un apport positif, il est important qu'une collaboration s'installe et que la réflexion soit commune. Pour se faire, il y a des facteurs qui favorisent cette mise en place sur le terrain, les principaux étant : définir le cadre de collaboration, prendre du temps pour échanger, être disponible, avoir envie, être prêt à modifier ses pratiques. Il est intéressant de croiser les regards et de se rendre compte que cela est vrai que l'on soit du côté des enseignants dits ordinaires ou de celui des enseignants spécialisés. Evidemment, ma recherche porte sur un petit échantillon et ne peut donc pas être généralisée. Cependant, plusieurs éléments rejoignent la littérature. Elle présente un état des lieux général et il pourrait être pertinent de s'intéresser à chaque élément relevé pour le prendre comme objet d'étude, afin de mettre en exergue les enjeux liés à chacun d'eux.

Il serait également intéressant d'une part d'aller observer sur le terrain comment concrètement, à travers les pratiques et non les discours, le co-enseignement est mis en place et vécu. D'autre part, il pourrait également être intéressant de s'interroger sur la partie formation qui n'est pas ressortie dans mes résultats.

Cette recherche comporte quelques forces et limites. Tout d'abord, pour ce qui est des forces, elle permet de montrer le ressenti de certains enseignants qui vivent le co-enseignement actuellement. L'interrogation à la fois des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés met en avant les liens et les différences de points de vue.

Ensuite, en ce qui concerne les limites, cette recherche se réduit à 7 participants et à leur discours. De plus, le choix des participants s'est fait sur volontariat. Les personnes interviewées ont donc toutes un intérêt pour le co-enseignement, puisqu'elles ont décidé de participer. Par ailleurs, les entretiens ont été menés avec peu de demandes sur les aspects de développements et de définitions des concepts évoqués. Ce qui aurait permis d'approfondir l'analyse en comparant les représentations des différents participants. Une des questions de recherche reste sans réponse. Cela peut être dû à un biais méthodologique.

Finalement, de manière générale, cette recherche met en avant des éléments qui se retrouvent dans la littérature en zoomant sur quatre duos qui pratiquent le co-enseignement.

Ce travail m'a permis notamment de développer des compétences de recherche mais également de montrer l'importance que la littérature peut avoir dans ma pratique actuelle et future d'enseignante spécialisée. En réalité, ce n'est pas uniquement cette étude, mais toute la formation qui a mis cela en lumière. Si on veut faire avancer les choses, amener du

changement, il faut faire constamment le va-et-vient entre notre propre pratique et la littérature.

Du point de vue de ma future pratique du co-enseignement, ce travail me permet d'avoir une vision du vécu du co-enseignement. Il est évident que les personnes interviewées ne correspondent pas en tous points à mes collègues. Cependant, les résultats montrent que les facilitateurs et les obstacles à garder en tête lors de la mise en place du co-enseignement, se retrouvent dans les différents duos. Il sera important de prendre la part qui m'appartient, en apportant mon ouverture et ma flexibilité dans la collaboration. Cela m'a en outre permis de porter un regard neuf sur la question du co-enseignement.

Il est également important de m'être rendue compte au travers des lectures et de la réalisation de cette recherche que l'enseignante spécialisée que je suis amenée à devenir a un rôle à jouer. Établir un cadre de collaboration, être claire quant à mes attentes, rester disponible et profiter du soutien que cela peut m'apporter seront des points essentiels à mettre en œuvre.



## Références bibliographiques

Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives. Les intervenants entre souffrance et créativité. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 97-114). Ottawa: Les presses de l'université d'Ottawa.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour la recherche en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(5), 5-18.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche: de la problématique à l'analyse*. Paris: Enrick B. Editions.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Beauregard, F., & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec: Presse de l'Université de Québec.

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. (Thèse de Doctorat, Université de Fribourg, Suisse) Repéré à <http://doc.rero.ch/record/260843>.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.

Boéchat-Heer, S. (2011). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC: sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 81-97.

Concept 360°. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/accueil/Communique\\_presse/documents/concept\\_360-consultation.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/Communique_presse/documents/concept_360-consultation.pdf) (consulté le 19 juin 2020)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.

Cruz, C. (2010). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP): «vers une école de l'inclusion»*. Circonscription de Cagnes-sur-Mer. Animation pédagogique faite à Saint-Laurent du Var, 15 décembre 2010. Repéré à: [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y\\_Ker-jean\\_inclusion/Animation\\_BEP.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Ker-jean_inclusion/Animation_BEP.pdf)

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social, modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck.

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants: traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Repéré

ré à <https://www.researchgate.net/publication/263393391> Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale

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

Dubé, F., Dufour, F., Viola, S., Chénier, C. & Meunier, H. (2017). Sentiment d'autoefficacité, attitudes et connaissance à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation initiale à l'enseignement. L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 97-114). Ottawa: Les presses de l'université d'Ottawa.

Etat de Vaud. *Les élèves à besoins particuliers*. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolaire-obligatoire/les-eleves-a-besoins-particuliers/> (consulté le 19 juin 2020)

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

Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficultés. *Pédagogie spécialisée, 25*, 28-30.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 59-90. doi: 10.3917/savo.hs01.0059

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Laroche, M., (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés, 23*(1), 59-77.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002. (Cst. 151.3). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201701010000/151.3.pdf>

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M., (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.

Marronnier, V., & Roduit, C. (2017). Intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers: attitudes et pratiques des enseignants du primaire et du secondaire. (Mémoire professionnel, Haute école pédagogique de Lausanne, Suisse)

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? In P.-A. Doudin, L. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 203-223). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Robert, A., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2ème ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Senellart, P. (2012). La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires. Reperé, [http://docs-ienbruay.etab.ac-lille.fr/docs/anim/Parcourspersonnalisés/besoins\\_educatifs.pdf](http://docs-ienbruay.etab.ac-lille.fr/docs/anim/Parcourspersonnalisés/besoins_educatifs.pdf)
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Toullec-Théry, M. (2018). *La coopération au service de l'inclusion: à quelles conditions?* [Vidéo en ligne]. Reperé à [https://www.canal-u.tv/video/ins\\_hea/marie\\_toullec\\_thery\\_la\\_cooperation\\_au\\_service\\_de\\_l\\_inclusion\\_a\\_quelles\\_conditions.43891](https://www.canal-u.tv/video/ins_hea/marie_toullec_thery_la_cooperation_au_service_de_l_inclusion_a_quelles_conditions.43891)
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires : l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans le système ordinaire, destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage* [Thèse de doctorat inédite]. Université libre de Bruxelles.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Tremblay, P. (2015a). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2015b). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: pertinence et pratiques enseignantes. *CNAM 2015 - Coopérer*, CNAM, Jun 2015, Paris, France. Reperé à: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183008/document>
- Trépanier, N. S., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Reperé à [http://www.unesco.org/education/pdf/JOM-TIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOM-TIE_F.PDF)
- Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>

# Annexes

## ANNEXE 1: LETTRE EXPLICATIVE

Yvonand, le 20 septembre 2020

Bonjour,

Etudiante en MAES à la HEP BEJUNE, j'effectue actuellement mon mémoire de fin de formation. Dans ce cadre, je mène une recherche portant sur le co-enseignement. En effet, je pense que cette pratique plutôt nouvelle se met en place et apporte des questionnements notamment sur le vécu du corps enseignant.

Pour ce faire, j'ai besoin de vous. Si vous êtes contacté-e aujourd'hui, c'est d'une part parce que vous pratiquez le co-enseignement soit dans la posture de l'enseignant-e de classe dite ordinaire, soit dans celle de l'enseignant-e spécialisé-e.

Lors de votre participation à ma recherche, il vous sera demandé de répondre à un questionnaire une fois en octobre et une fois en décembre ainsi que de participer à un entretien individuel en novembre. Remplir les questionnaires vous demandera une vingtaine de minutes à chaque fois. L'entretien permettra d'approfondir et d'enrichir l'analyse de vos réponses au questionnaire.

A tout moment vous aurez la possibilité de quitter le processus de recherche si vous le souhaitez. Cependant, les résultats auront plus de valeur si la majorité d'entre vous participe à l'entier du processus.

Les données seront traitées de façon à ce que personne hormis Emmanuelle Pommaz n'ait accès à votre identité. Je m'engage à rendre anonyme toutes les données que j'utiliserai. N'hésitez pas à nous faire part de vos éventuelles questions à ce propos.

D'ores et déjà, je vous remercie infiniment pour le temps que vous m'offrez. Sans votre contribution, cette étude ne serait pas possible. N'hésitez pas à me faire part de vos remarques tout au long du processus.

Je me réjouis de cette collaboration et reste à votre disposition pour tout complément d'information. Dans l'attente de vos nouvelles et de vos retours, je vous adresse mes meilleures salutations.

Emmanuelle Pommaz

Guide d'entretien

---

**introduction:**

Bonjour, je suis Emmanuelle Pommaz étudiante en enseignement spécialisé à la HEP BEJUNE et dans le cadre de ma formation je réalise une étude portant sur le co-enseignement. Mon but est de mieux comprendre comment est vécu le co-enseignement par les enseignants et les enseignants spécialisés.

Je vais vous poser des questions autour de différentes thématiques. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses. Toutes les informations que vous pouvez me donner sont intéressantes.

Le cadre de ce travail garantit l'anonymat et la confidentialité des réponses données qui ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Accepteriez-vous de participer à un entretien enregistré de environ 45 minutes ?

présentation

ma recherche

anonymat  
accord enregistrement  
durée

---

**Question inaugurale:**

Qu'est-ce que le co-enseignement évoque pour vous ?

---

**Thématique 1:** pratique

Quelle est votre pratique du co-enseignement

- type de co-enseignement: Comment le co-enseignement s'organise dans votre classe ?

- obligation: Comment est-ce que vous en êtes venu à co-enseigner ?

question préalable

---

**Thématique 2:** perception du co-enseignement

Comment vivez-vous le co-enseignement ?

- soutien: Le co-enseignement est-il un soutien pour vous ? En quoi ? Est-ce que vous auriez un exemple ?

---

**Thématique 3:** SAE

Est-ce que vous avez l'impression que le co-enseignement modifie quelque chose dans votre pratique ? En quoi ? Comment ? A quel moment ?

- dans les stratégies d'enseignement:

- dans la gestion de classe:

- dans l'engagement des élèves:

---

**Fermeture:**

Nous avons terminé, Souhaiteriez-vous ajouter un élément ?

Aimeriez-vous relire la transcription de cet entretien ?

Si cela vous intéresse, je peux vous faire parvenir les résultats de ma recherche.

Recueillir le ressenti de l'entretien

Je vous remercie vivement pour votre participation, vos réponses et le temps consacré.

résultats

informel

remerciements

### ANNEXE 3: ÉCHELLE DU SENTIMENT D'AUTO EFFICACITÉ

Une seule réponse par ligne.

1 = pas du tout d'accord, 9= tout à fait d'accord.

#### J'estime pouvoir mobiliser les ressources:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
pour faire face aux élèves les plus difficiles.									
pour aider mes élèves à penser de façon critique.									
pour contrôler les comportement perturbateurs en classe.									
pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.									
pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.									
pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.									
pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.									
pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.									
pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.									
pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.									
pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.									
pour favoriser la créativité de mes élèves.									
pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.									
pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.									
pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.									

pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.									
pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.									
pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.									
pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.									
pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.									
pour répondre aux élèves qui me "testent".									
pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.									
pour mettre en oeuvre des stratégies alternatives dans mes classes.									
pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/ avancés.									



#### ANNEXE 4: QUESTIONS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Les éléments ont été repris du questionnaire afin de les anonymiser.

Enseignant-e	Je suis	Je pratique le co-enseignement depuis:	Le co-enseignement est-il un choix?
1	Enseignante classe primaire	3-5 ans	un choix, une classe spéciale avec des élèves en difficultés
2	Enseignante spécialisée	plus de 5 ans	un choix
3	Enseignante classe primaire	1ère année	une obligation
4	Enseignante spécialisée	3-5 ans	un choix
5	Enseignant classe primaire	1ère année	un choix
6	Enseignante spécialisée	plus de 5 ans	un choix
7	Enseignante spécialisée	1ère année	un choix