

Co-enseignement et collaboration : quelle mise en place ?

Travail Écrit de Recherche

Léa González Fidalogo

Formation secondaire I et II - Filière B

Sous la direction de Francesco Arcidiacono

Bienne, le 25 mai 2026

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Laure Mairy pour sa relecture attentive ainsi que pour son écoute patiente.

Mes sincères remerciements s'adressent également aux participant.e.s pour leur engagement, la richesse de leurs partages d'expérience, le temps qu'ils m'ont accordé et la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Je remercie enfin M. Arcidiacono pour sa confiance, son accompagnement et son mentorat.

Résumé

Ce travail s'intéresse à la mise en place du co-enseignement, une pratique encore émergente au secondaire I en Suisse. Le co-enseignement impliquant la collaboration étroite entre deux partenaires, ce travail vise à investiguer cette collaboration entre les enseignants qui le pratiquent afin de déterminer comment cette collaboration est mise en place et vécue par les enseignants dans le canton de Neuchâtel, en se concentrant sur la question : Comment les enseignants engagés dans des dispositifs de co-enseignement perçoivent-ils leur collaboration, et comment cette collaboration s'organise-t-elle concrètement dans le contexte scolaire suisse ? À travers des entretiens semi-directifs menés auprès de quatre enseignants de secondaire I ayant pratiqué le co-enseignement, cette recherche prétend à répondre à la question en abordant les diverses stratégies de préparation au co-enseignement.

Mots-clés : Co-enseignement, collaboration enseignante, enseignement inclusif, ressenti enseignant, organisation

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé.....	ii
Table des matières.....	3
1. Introduction et problématique	1
2. Cadre théorique.....	3
3. Méthodologie.....	6
3.1. Description de la démarche.....	6
3.2. Participants.....	7
Résultats.....	9
3.3. Le relationnel et le volontariat: un « mariage » heureux ou rien	9
3.3.1. Le volontariat	11
3.4. La peur du jugement et la sortie de la zone de confort	12
3.5. La coplanification : le moteur invisible du dispositif	14
3.6. La co-instruction : le partage de l'espace et du pouvoir.....	16
3.7. Cadre horaire : l'obstacle à la continuité du dispositif	17
4. Conclusion	I
4.1. Limites de la recherche	II
4.2. Ouverture	II
Bibliographie.....	III
Annexe 1 : Guide d'entretien.....	V

1. Introduction et problématique

Pendant mon stage de première année, j'ai découvert une nouvelle structure d'enseignement qui m'était auparavant inconnue : le co-enseignement. Il s'agissait d'une pratique récente au sein de cette école. L'observation de cette pratique en plein développement m'a amené à m'y intéresser et parfois même, dans le cadre de remplacements, à en bénéficier et à l'expérimenter. Présente depuis plus longtemps dans les cycles 1 et 2 du système scolaire suisse, notamment à travers des formes de travail en binôme déjà bien ancrées, cette pratique apparaît encore comme émergente et en cours d'appropriation par les enseignant.e.s au cycle 3.

Personnellement satisfaite des quelques expériences dont j'ai pu profiter, je me suis donc intéressée aux possibilités qu'offraient cette pratique. Au cours de mes expériences personnelles, j'ai constaté beaucoup de variété en termes d'organisation, de dispositifs, ou encore de communication, ce qui fait de cette pratique une véritable richesse de l'enseignement. Chaque binôme est différent, mais tous présentaient des idées qui se révélaient intéressantes. M'intéressant donc au concept que je découvrais, le sujet s'est imposé régulièrement comme thématique de discussions informelles avec mes collègues, ce qui a nourri mon intérêt et m'a permis d'avoir un premier aperçu du point de vue des enseignant.e.s.

Cependant, les retours de mes collègues n'étaient pas aussi positifs. Lors de certaines occasions, le corps enseignant était invité à partager son opinion et son ressenti face à cette pratique. J'ai pu observer des avis divergents : certains convaincus par la pratique, mais beaucoup d'autres encore sceptiques, ce qui m'a démontré que la proposition qui s'installe n'était pas encore totalement acceptée ni revendiquée au sein du corps enseignant, en particulier dans les degrés où elle reste récente. Face à ces réactions mitigées, j'ai choisi de m'intéresser au vécu des enseignant.e.s qui pratiquent ce format d'enseignement, plus précisément en ce qui concerne leurs stratégies de collaboration avec leurs collègues. Un doute récurrent manifesté par les enseignants, ayant pratiqué ou non le co-enseignement, est leur appréhension à mener à bien une collaboration avec leurs collègues. En effet, bien que le concept du co-enseignement soit séduisant pour certains de ses apports, beaucoup d'enseignant.e.s présentent encore de forts doutes quant aux apports positifs et une collaboration efficace et équitable avec leurs collègues. En d'autres termes, le co-enseignement, pourquoi pas, mais avec qui ? et comment ? Cette appréhension de la pratique provoque par conséquent une réticence et une crainte au sein du corps enseignant qui n'ose pas passer le pas.

Cette prudence est tout à fait naturelle, car pour que la collaboration soit efficace comme nous l'avons expliqué, elle doit être organisée, ce que se révèle ne pas toujours être le cas. En effet, malgré une popularité croissante du co-enseignement, sa mise en œuvre reste souvent inégale et mal définie, ce qui compromet son efficacité (Barron & Friend, 2025), une collaboration qui « demeure le plus souvent peu réfléchie et incomprise » (Allenbach et al., 2016, p.108). Il n'est pas rare, par exemple, d'observer une tendance à considérer l'enseignant spécialisé comme un assistant (Friend et al., 2010), ce qui remet en cause l'égalité entre partenaires. Malgré les

nombreuses conditions mentionnées qui favorisent une meilleure collaboration pour le co-enseignement, leur mise en pratique n'est pas encore totalement acquise. Je me suis donc posée la question, qu'en est-il réellement de la mise en place du co-enseignement et de ces stratégies sur le terrain ?

Au vu de ces constats, au cours de ce travail je tenterai de répondre à la question : **Comment la collaboration entre les enseignants pratiquant le co-enseignement est-elle vécue et organisée dans le contexte du secondaire I en Suisse**, où le co-enseignement apparaît encore de manière progressive ? C'est autour de cette question générale que se construit ce travail de recherche.

Beaucoup d'enseignants redoutent cette collaboration, et c'est entre autres pourquoi ce travail peut se révéler utile. En investiguant les différentes mises en place du co-enseignement à Neuchâtel, cela permettra d'anticiper et de proposer des pistes d'action face à ces doutes. Dans cette optique, interroger les enseignants ayant l'habitude de le pratiquer nous permet d'anticiper ces collaborations en identifiant les besoins et les idées venant d'enseignants expérimentés. Au vu des réactions observées, traiter le sujet de la collaboration enseignante me semble essentiel au vu de la place que prend progressivement l'inclusivité dans la vision de l'école. Étant donné la tendance croissante du co-enseignement dans le secondaire, il est fort probable que cette pratique concernera dans un futur proche de plus en plus d'enseignants, dont je fais partie.¹

¹ Ce travail a été réalisé avec l'aide de l'intelligence artificielle Perplexity, utilisée pour reformuler les phrases, notamment dans la partie Conclusion.

2. Cadre théorique

Il semble premièrement important de décrire les différents types de collaboration entre enseignants qui existent et sont documentés à ce jour.

Philippe Tremblay, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval au Québec, se dédie entre autres à mener des recherches liées au co-enseignement. Dans l'une de ses publications à ce sujet (2013), il distingue le co-enseignement de la co-intervention, une pratique différente qui implique également deux adultes. Il explique que la co-intervention interne se déroule directement au sein de la classe et concerne généralement un seul élève soutenu par un professionnel, tel qu'un éducateur ou un assistant à la vie scolaire, permettant ainsi une adaptation individuelle sans modifier l'enseignement donné à la classe. L'enseignant titulaire conserve la responsabilité de la supervision et de la planification du travail. La co-intervention externe consiste à retirer un élève ou un petit groupe de la classe ordinaire pour travailler dans un local séparé avec un spécialiste. Dans ce modèle, bien que les professionnels travaillent simultanément pour les élèves d'un même groupe, ils ne partagent ni le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs pédagogiques (Tremblay, 2013).

Le co-enseignement, quant à lui, « est défini comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe et espace/temps, d'au moins deux enseignants qui partagent les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs et des compétences spécifiques » (Tremblay, 2021, p. 25). En d'autres termes, le co-enseignement consiste en une intervention commune de deux enseignants dans une même salle qui s'organisent et se partagent les responsabilités pédagogiques. À l'origine, dans la mise en place du co-enseignement à visée inclusive, il s'agit d'une collaboration entre un enseignant spécialiste de branche et un enseignant spécialisé, mais aujourd'hui on considère que le co-enseignement peut prendre plusieurs formes avec des partenaires variables (Tremblay, 2020).

Dans son article « Le co-enseignement : fondements et redéfinitions » (2020), Tremblay explique d'où nous provient le co-enseignement tel que nous le connaissons aujourd'hui, retraçant son évolution et les différentes définitions qui lui ont été attribuées durant son développement. Il explique que le co-enseignement découle de plusieurs mouvements prédécesseurs à partir des années 50 qui ont introduit déjà le concept d'une co-présence en classe. Initialement pensé pour répondre à la volonté de valoriser l'inclusivité, il provient également d'une étroite relation entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement traditionnel, qui, plutôt que séparés, unissent leurs forces en maintenant les élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire afin qu'ils apprennent auprès de leurs pairs, en leur offrant le soutien nécessaire directement dans la classe plutôt qu'en les retirant (Tremblay, 2020 ; Friend et al., 2010). L'objectif ultime est d'améliorer l'accessibilité des contenus pour tous les apprenants en créant des situations pédagogiques innovantes qu'un enseignant seul ne pourrait accomplir (Friend et al., 2010). Le co-enseignement prend aujourd'hui plusieurs formes et se distingue par sa pratique variable. Dans les divers cas de figure existants, la présence de deux personnes, quel

que soit leur titre, exprime donc le besoin d'une collaboration, et afin de rendre cette collaboration efficace, il est impératif de l'organiser et la préparer.

Pour ce faire, le co-enseignement « implique trois composantes propres à l'enseignement : la copréparation, la coinstruction et la coévaluation (Murawski & Lochner, 2011) » (Benoit et Angelucci, 2016, p.50). Ces actions doivent s'accompagner d'une co-présence physique durable dans un espace partagé (Friend et al., 2010). La littérature identifie généralement six configurations pour structurer le travail en classe (Friend et al., 2010 ; Benoit et Angelucci, 2016) :

1. Un enseigne / Un observe : L'un dirige l'activité pendant que l'autre recueille des données précises sur les élèves.
2. Un enseigne / Un aide (ou soutien) : L'un mène la leçon tandis que l'autre circule pour apporter un soutien ponctuel.
3. Enseignement en ateliers : Les élèves passent d'une station à l'autre, chaque enseignant animant un atelier spécifique.
4. Enseignement parallèle : La classe est divisée en deux groupes hétérogènes recevant le même contenu simultanément.
5. Enseignement alternatif : L'un travaille avec la majorité de la classe pendant que l'autre prend un petit groupe pour de la remédiation ou de l'enrichissement.
6. Enseignement en équipe (ou partagé) : Les deux enseignants dirigent ensemble la leçon pour toute la classe, alternant les rôles de manière fluide.

Les possibilités sont donc variées et variables, mais nécessitent une mise en place rigoureuse. Celle-ci constitue un aspect délicat où la qualité de la collaboration détermine l'efficacité du dispositif (Tremblay, 2013). Plusieurs conditions sont indispensables pour assurer un co-enseignement bénéfique pour toutes et tous :

- La clarification des rôles et des responsabilités : Il est crucial de définir les fonctions de chacun pour éviter que l'enseignant spécialisé ne soit réduit à un rôle d'assistant ou que l'expertise de l'enseignant régulier ne soit remise en cause (Benoit & Angelucci, 2016).
- Le temps de préparation commun : Bien que difficile à planifier, un temps dédié à la copréparation est essentiel pour anticiper les besoins des élèves et négocier les approches pédagogiques (Benoit & Angelucci, 2016).
- Le soutien administratif : L'appui de la direction est primordial pour organiser les horaires, faciliter la formation et encourager une culture scolaire collaborative (Scruggs et al., 2007 ; Barron & Friend, 2025).
- L'engagement volontaire et la confiance : La collaboration est plus fructueuse lorsqu'elle repose sur un volontariat et un climat de confiance réciproque entre les collaborateurs (Souplet & Favier, 2014 ; Daguzon & Marlot, 2019).

En France, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » souligne également que le co-enseignement favorise le développement professionnel des enseignants en les forçant à

expliciter leurs choix pédagogiques et à mieux comprendre les processus d'apprentissage des élèves (Daguzon & Marlot, 2019). Dans le contexte suisse, Froidevaux (2011) démontre avec le projet Domino mené dans le canton de Fribourg que ces besoins sont également présents dans le contexte suisse. Elle démontre que la communication constante et la flexibilité sont des facteurs clés pour soutenir les élèves en difficulté sans les stigmatiser.

Cette mise en place constitue donc un aspect délicat et crucial pour le bon fonctionnement du dispositif. La définition du co-enseignement transmise par Tremblay mentionnée précédemment intègre cette relation étroite entre les intervenants. Cette collaboration étroite est souvent comparée à un « mariage naturel » ou professionnel, une métaphore qui souligne l'importance d'une relation basée sur la parité, la confiance et la compatibilité entre les partenaires (Tremblay, 2013 ; Friend et al., 2010). Il s'agit donc d'un point clé du co-enseignement : sans une collaboration bien définie, il n'y a pas de co-enseignement efficace.

3. Méthodologie

Pour répondre à ma problématique portant sur le vécu et sur les stratégies d'organisation des enseignants pratiquant le co-enseignement, j'ai choisi de m'inscrire dans une démarche qualitative. Ce choix se justifie par la nature même de mon objet d'étude : les stratégies de collaboration et les doutes qui y sont liés.

Afin de garantir un environnement confidentiel et de favoriser une expression authentique, l'entretien individuel a été privilégié s'imposant comme l'outil le plus pertinent. Ce format d'entretien constitue un choix idéal pour ma recherche car il permet que le discours du sujet soit libre, tout en étant cadré, mais sans être figé, et donc permet d'offrir un espace libre d'expression (Barbillon & Leroy, 2012, p.15). C'est précisément cet échange qui permet d'aller au-delà des discours officiels pour faire émerger ce que l'on appelle les « non-dits » (Chevalier, 2018, p.118). Dans le cadre du co-enseignement, la discussion avec le participant permettra de mettre en lumière sa vision de la collaboration pendant le co-enseignement, et peut-être faire surgir des représentations chez l'enseignant grâce aux questions posées ou à la direction que peut prendre la discussion. L'enseignant peut également apporter des pistes pour une collaboration efficace. Dans mon expérience, les enseignants ont souvent beaucoup de choses à partager en ce qui concerne le co-enseignement, ce qui permet d'enrichir les données, les idées pour une collaboration réussie, ou les choses à éviter. Ces apports de la part des enseignants sont également possibles grâce à la position du chercheur qui doit s'engager dans le discours du participant afin de permettre une co-construction des données avec l'enseignant interviewé (Bioy et al., 2023).

Cette méthode aidera à révéler les stratégies informelles et les ajustements quotidiens que les enseignants mettent en place pour sécuriser leur collaboration et surmonter leurs doutes. Cela permettra également de mettre en lumière les besoins des enseignants via

3.1. Description de la démarche

Une fois la méthode sélectionnée, j'ai donc créé un guide d'entretien (Annexe 1). L'élaboration du questionnaire s'est faite en fonction de la question de recherche, j'ai thématiqué les différents points qui, selon la littérature consultée, permettent la mise en place d'un co-enseignement efficace afin de former quatre thèmes différents :

- La clarification des rôles et des responsabilités
- La co-organisation
- Les relations entre collaborateurs
- Les apports de la pratique et le vécu personnel

Pour m'assurer de l'efficacité de cette grille d'entretien, elle a d'abord été relue par mon directeur de travail, puis modifiée selon les commentaires. Je l'ai ensuite testée et commentée avec une de mes collègues de la HEP-BEJUNE afin d'y pouvoir apporter les dernières

modifications à la version finale. Cette grille, comme le veut l'entretien semi-directif, sert de support et de guide pour mener à bien l'entretien, mais elle ne représente pas un guide rigide.

Une fois le questionnaire finalisé, il s'agissait de sélectionner l'échantillon, pour ce faire j'ai ciblé des enseignants exerçant dans un même collège, permettant ainsi d'avoir une vision homogène sur le vécu et la mise en place dans un établissement qui s'intéresse depuis peu au co-enseignement (cf. Chapitre 3.2). Par conséquent, je savais que le sujet était au cœur des discussions. Afin que la participation de ces enseignants soit volontaire, j'ai envoyé un message à une connaissance qui travaille dans l'établissement, qui a transmis le message à un groupe privé d'enseignants. J'ai reçu diverses réponses en privé et j'ai pris contact avec les personnes intéressées d'en parler avec moi. Parmi les enseignants qui ont répondu positivement, j'ai fait une sélection afin d'avoir un échantillonnage homogène et de pouvoir cibler ma recherche.

J'ai donc entrepris des entretiens avec trois enseignants spécialistes de branches qui ont expérimenté divers types de co-enseignement. Par manque de disponibilité d'autres enseignants spécialistes, la quatrième personne interrogée est une personne avec un profil légèrement différent. Il s'agit d'un ancien enseignant spécialisé qui a également pratiqué du co-enseignement, mais qui, depuis quelques mois exerce un poste à la direction d'une autre école. Son profil diverge donc des autres, mais permet d'avoir accès à une autre vision tout aussi intéressante. Grâce à ces personnes qui se sont portées volontaires, cela permet d'avoir accès au point de vue général des enseignants spécialistes, il y a donc une base commune, mais tous ont leurs spécificités quant aux types de co-enseignement qu'ils ont vécu dans leurs carrières.

Les entretiens, d'une durée d'une vingtaine à une trentaine de minutes, ont été menés dans divers endroits, trois d'entre eux ont été réalisés dans des salles de classe fermées, et un autre au domicile de la personne pour des raisons médicales. Dans le cas du co-enseignement, cela permet à l'enseignant de partager son vécu en toute confidentialité et de parler en bien ou en mal de certaines de ses expériences de co-enseignement, sans pour autant affecter son potentiel co-enseignement qui pourrait le prendre personnellement. Il était donc important pour moi de m'entretenir avec les personnes dans un espace fermé. Avec l'accord des participants, leurs discours ont été enregistrés à l'aide de mon téléphone privé, puis retranscrits. Une fois récoltées, j'ai analysé les données en identifiant et choisissant différentes thématiques récurrentes et en sélectionnant des passages et exemples tirés des entretiens afin de présenter les résultats par thématique.

3.2. Participants

Quatre enseignant.e.s ont participé à cette recherche. Ils ont été sélectionnés car ils se sont portés volontaires mais également parce qu'ils présentent tous des expériences diverses de co-enseignement. Allant de la co-intervention, au co-enseignement à visée inclusive ou au co-enseignement intrabranche, les participants issus du même collège partagent divers ressentis et possibilités de mise en place du co-enseignement. Afin de comprendre la présentation des

résultats, il semble essentiel de présenter les profils des participants, définissant leurs titres, ainsi que leur expérience du co-enseignement.

Thérèse² est une enseignante spécialiste de français. Elle a débuté le co-enseignement au secondaire II dans un projet inter-disciplinaire (anglais - allemand), collaborant volontairement avec des collègues sur des projets communs. Au secondaire I, elle pratique le co-enseignement à visée inclusive avec des élèves de classe spécialisée intégrés à des classes régulières depuis trois ans, parfois imposé, parfois sollicité, en collaboration avec différents enseignants spécialisés.

Sophia est une enseignante spécialiste d'anglais qui pratique le co-enseignement pour la deuxième année consécutive. Son expérience repose sur la co-intervention avec des profils qui ne sont pas des enseignants de sa branche : des civilistes et une responsable d'intégration. Certaines de ses collaborations sont imposées, d'autres sont demandées. Elle n'a pas d'expérience avec le co-enseignement à visée inclusive, ni inter-disciplinaire.

Mathilde est une enseignante spécialiste de mathématiques qui a connu trois situations de co-enseignement différentes. Elle a d'abord pratiqué un co-enseignement imposé avec un enseignant de classe spécialisé qui intégrait sa classe de mathématiques, puis a pratiqué la co-intervention avec une personne chargée du suivi d'élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme. Actuellement, elle mène un co-enseignement intrabranche avec un collègue de mathématiques. Ce projet, qu'ils ont eux-mêmes sollicité auprès de la direction, consistant à regrouper deux classes en partageant deux salles de classe et en alternant les rôles d'instruction.

Xavier est un ancien enseignant spécialisé. Il a commencé la pratique du co-enseignement en 2021-2022 lors d'un projet pilote cantonal. En tant qu'enseignant spécialisé, il co-enseignait le français et les mathématiques avec des enseignants spécialistes de ces branches pour intégrer des élèves de classes spécialisées au sein de formations régulières. Aujourd'hui sous-directeur, il se charge notamment de l'implantation du co-enseignement dans son établissement.

² Afin de protéger la confidentialité des participants de cette recherche, tous les noms des participants ont été modifiés aléatoirement.

Résultats

Afin de répondre à la question de recherche : Comment la collaboration entre les enseignants pratiquant le co-enseignement est-elle vécue et organisée dans le contexte du secondaire I en Suisse?, j'ai choisi d'organiser l'analyse des données par thématique. Au fil des entretiens, plusieurs dimensions centrales du co-enseignement ont émergé : le relationnel, le volontariat, la peur du jugement et la sortie de la zone de confort, la co-planification, la co-instruction, ainsi que la question du cadre horaire.

Ces thématiques se sont imposées de manière naturelle au cours de mes interactions avec les participants et révèlent des éléments importants de la mise en place du co-enseignement pour eux. J'organiserai donc l'analyse des données par thématique, telles qu'elles ont émergé à l'issue des quatre entretiens. Dans la mesure où Xavier adopte une posture légèrement distincte de celle des autres participants, j'ai choisi de présenter, dans un premier temps, les retours des enseignantes. Le point de vue de Xavier viendra ensuite compléter chaque thématique, afin d'enrichir et de nuancer l'analyse.

3.3. Le relationnel et le volontariat: un « mariage » heureux ou rien

Tremblay mobilise cette métaphore du « mariage naturel » pour insister sur l'importance de la relation entre enseignants en co-enseignement. Cette relation, au centre de l'efficacité du co-enseignement, est un aspect central du vécu des enseignants. Cette image revient fortement dans les entretiens et démontre l'idée que la qualité du lien entre les deux partenaires joue un rôle central dans cette pratique professionnelle.

Les trois enseignante ont toutes abordé le sujet de manière spontanée, pour elle, on doit « bien s'entendre », et cela se retrouve au coeur de la préoccupation des enseignants. Thérèse l'aborde très clairement dès le début de l'entretien en mentionnant une de ses expériences passées positive du co-enseignement : « Tu dois vraiment bien t'entendre. Parce que c'est là où je rejoins quand même M. Tremblay qu'il faut que le mariage soit heureux parce que là, sinon c'est compliqué » (94). En réutilisant la métaphore de Tremblay, elle démontre l'importance qu'elle porte sur cette condition du relationnel au sein de la collaboration. Mais elle soulève une question essentielle: qu'est-ce que « bien s'entendre »?

Thérèse mentionne la notion de complicité, un sentiment mutuel d'entente entre deux enseignants, qui affecte directement sa posture en classe:

Alors, je suis plus à l'aise en fonction de qui est avec moi. C'est clair et net. Je ne pensais pas à ce point, mais typiquement, si je m'exprime et que je fais une erreur de français, ou j'en sais rien, je vais avoir moins de remises en question si je suis avec quelqu'un avec qui je suis vraiment à l'aise, en fait. (139-141)

En plus de conséquences sur son vécu personnel, elle explique que cette complicité a des conséquences directes sur la gestion de sa classe « c'est important quand même de bien se connaître et puis de savoir en un coup d'œil, « OK, c'est bon là. Je peux me reposer sur ma collègue » (146-148). A l'inverse, lorsque le lien est plus difficile à créer avec son co-enseignant, Thérèse estime que cela a un impact direct sur sa relation avec les élèves, car « c'est aussi plus difficile de créer un lien avec les élèves si tu n'as pas ton lien avec ton co-enseignant » (215-216). Dans son témoignage, Thérèse met donc en lumière les aspects positifs et essentiel d'une entente personnelle entre les deux personnes qui travaillent en commun.

Si Mathilde n'aborde pas la question « bien s'entendre » personnellement, elle explique cependant quelles sont les barrières à cette entente en partageant son expérience d'un mariage échoué. Dans sa collaboration avec un collègue enseignant spécialisé, la relation a été affectée par des divergences de vision pédagogique et de pratique professionnelle. Elle explique que: « c'était compliqué, parce que sur tout ce qui était un peu discipline dans la classe, on n'était pas du tout sur les mêmes points de vue » (26-28). Elle évoque notamment des désaccords concernant la didactique de sa branche, les mathématiques :

C'était tout par le jeu, par les écrans, par les tablettes, il fallait tout amener comme ça. Donc il amenait, je dis pas des fois des choses, des bonnes idées et tout, mais finalement, je trouvais que dans ce qu'il amenait, ça prenait 25 minutes de préparation pour finalement 3 minutes de jeu, où c'est que les élèves appuyaient sur des touches au hasard, au pif, juste pour appuyer sur leur tablette, et puis en fait, ça ne leur amenait rien. (23-26)

En plus d'approches didactiques différentes, elle mentionne des contradictions dans la gestion des règles: elle ne permettait pas aux élèves d'aller aux toilettes mais lui oui, elle estimait que les élèves devaient avoir leur matériel, lui prêtait le sien. Au sein d'une même salle, les élèves avaient donc potentiellement deux réponses différentes à leurs questions, ce qui a eu un impact direct sur son autorité en classe, allant jusqu'à lui donner le sentiment qu'elle « n'était plus à sa place » (29). Ces différences de traitements de problématiques ont provoqué une impression de « perd[re] le contrôle » (54) et qu'elle n'avait « plus aucune crédibilité » (53). Dans le cas de Mathilde, on observe donc que la gestion de la discipline et la didactique pédagogique sont des aspects sur lesquels les enseignants doivent se retrouver, s'aligner, afin qu'aucun des deux ne se sentent envahi ou pas à sa place.

Ce genre de collaboration déséquilibrée provoque donc des malentendus et des tensions, qui ne sont pas uniquement vécues par les enseignants qui la pratique mais également anticipées, voir redoutées par ceux qui ne la pratique pas. Sophia exprime une certaine inquiétude quant à l'idée de partager sa salle de classe avec un ou une collègue:

J'entends souvent, oh, ce collègue-là, ce collègue-là, par les élèves, il est strict, il est cool [...] C'est ça le risque, je pense, d'être avec quelqu'un qui est très différent de toi. Est-ce qu'il serait flexible ? Ça serait à qui de s'adapter à qui ? (214-216)

Ces préoccupations, Sophia n'est pas la seule à les avoir, elle représente parfaitement une grande partie des enseignants qui redoutent l'aspect relationnel, de « ne pas s'entendre » avec leurs collègues sur le point pédagogique. Sophia relève également les bruits de couloirs, de la part des élèves comme de la part des enseignants, quelque chose d'inévitable dans le monde scolaire, mais qui peut provoquer des préjugés sur certains collègues et donc des peurs de collaborer.

A travers les témoignages de Thérèse, Mathilde, et Sophia, on observe que ces relations interpersonnelles sont primordiales pour ce co-enseignement. La bonne relation entre co-enseignants repose d'une part sur l'entente personnelle, mais aussi sur un alignement des pratiques et des attentes professionnelles, sinon quoi, le vécu et l'efficacité de l'enseignement sont affectés.

3.3.1. Le volontariat

Souvent lié à la thématique du relationnel, pour parer ces peurs de collaborer avec une personne qui ne leur correspond pas, les participants mentionnent la notion de volontariat, une condition pour instaurer un climat de confiance entre les enseignants. Cette dimension apparaît de manière récurrente et spontanée dans les discours des participants.

Sophia, bien qu'elle n'ait pas vécu de co-enseignement imposé, exprime clairement ses réserves : « Je me dis bien que ça serait bien que ça ne soit pas obligatoire. [...] J'aimerais que ce soit une option. En tout cas, pour les débuts, je n'aimerais pas que ce soit imposé l'année prochaine pour tous » (320-325). Elle démontre donc qu'il s'agit d'une condition importante pour les enseignants.

Mathilde, de son côté, relie directement son expérience négative à une mise en place imposée:

Et puis c'est aussi pour relever le fait qu'on m'ait imposé ça sans m'avertir, sans qu'on ait eu un temps de préparation, enfin, surtout ça [...] pour moi, c'était pas comme ça que ça aurait dû être fait. Surtout que j'avais rien demandé à la base. Donc j'ai trouvé que [...] la manière dont ça a été fait, ça a pas été la bonne. Il aurait fallu avoir un laps de temps un peu plus grand qu'on puisse faire connaissance. Discuter le point de vue sur la discipline. (48-51)

Ici, Mathilde relie les divergences de vision pédagogique qui ont affecté la collaboration au fait qu'elle ait été imposée subitement, empêchant les collaborateurs de se connaître et d'anticiper leur travail commun. L'imposition du co-enseignement met ici en péril trois conditions importantes : le volontariat, la co-préparation, ainsi que l'appui de la direction, car cette injonction de la part de la direction crée un fossé entre Mathilde et la direction vers qui elle ne se sentait pas à l'aise d'aller parler de cette collaboration.

Thérèse va dans le même sens en associant explicitement la qualité de son expérience au caractère non imposé de la collaboration : « Enfin c'était chouette, mais c'était à notre bon

vouloir on va dire. C'était pas du tout imposé » (22-23). Elle renforce cette idée en affirmant qu' « il faut que ce ne soit pas un co-enseignement imposé, que les enseignants aient la possibilité de dire j'aimerais co-enseignement avec telle personne. Je pense que ça, c'est important. Il faut quand même avoir une même vision de l'enseignement » (416-418). L'alignement pédagogique est donc étroitement lié à la dimension volontaire du co-enseignement.

Cependant, Thérèse a également vécu un co-enseignement imposé qui s'est révélé positif avec l'une de ses collègues Marie, ce qui a fait qu'elles ont « fait la demande pour pouvoir continuer » (104). Cela démontre donc que, parfois, lorsqu'un co-enseignement est imposé, il peut révéler des affinités qui fonctionnent entre des personnes qui n'auraient pas forcément pensé collaborer ensemble.

Du point de vue institutionnel, Xavier, sous-directeur, a une toute autre vision de l'importance du relationnel, qui ne devrait pas entraver une collaboration. Selon lui, « si on n'arrive pas à collaborer les deux ensemble, ça montre qu'il y a vraiment un problème » (155-156). Pour ses équipes, il propose un compromis intéressant : « on ne choisit pas avec qui on va travailler, mais par contre je pourrais donner la possibilité à l'enseignant de dire avec lui non. » (168-169). Ce dispositif vise à atténuer les résistances en offrant une marge de refus, ce qui revient à instaurer une forme de choix indirect. Cela permettrait de préserver, au moins partiellement, le sentiment d'autonomie des enseignants mais de laisser la place à des expériences que les enseignants n'auraient pas forcément anticipé.

Ainsi, la dimension relationnelle du co-enseignement apparaît étroitement liée à la question du volontariat, notamment en ce qui concerne le choix du partenaire de collaboration, favorisant la confiance et l'aisance aux côtés d'un collaborateur.

3.4. La peur du jugement et la sortie de la zone de confort

Au-delà du choix du partenaire, les entretiens révèlent également des freins liés à l'exposition professionnelle, que les participants perçoivent comme une porte ouverte au jugement. Cela affecte directement leur vécu de la pratique.

Mathilde décrit un sentiment que j'ai régulièrement entendu en salle des maîtres, la peur du jugement. Elle évoque un co-enseignement intrabranche qu'elle a organisé volontairement avec son collègue de mathématiques. Elle mentionne notamment une forme d'insécurité disciplinaire: « au début je n'étais pas forcément très à l'aise en me disant j'espère que je ne vais pas faire des fautes, et c'est vrai que ça m'a quand même mis au début un peu mal à l'aise » (198-200). Mathilde confie qu'elle craignait initialement de commettre des erreurs devant un enseignant avec plus d'années d'enseignement, redoutant qu'il ne juge sa maîtrise ou son investissement : « j'avais peur qu'il ait l'impression que je veux lui laisser tout faire, et que moi je fasse rien » (208-209). Finalement, elle explique que c'est un sentiment qu'elle continue

d'expérimenter malgré que ce co-enseignement se passe bien, il semble donc que cette exposition professionnel est un aspect particulièrement inconfortable pour les enseignants.

Ce sentiment de vulnérabilité est également décrit par Xavier à travers le « syndrome de l'imposteur » (30), en référence à son expérience passée en tant qu'enseignant spécialisé durant laquelle il avait de la peine à trouver sa place dans la classe, décrivant une phase de doute où l'on se demande si notre présence est réellement utile ou légitime dans l'espace de l'autre. Ainsi, il explique: « la dynamique a fait que dans les premiers mois, [...] moi j'étais plutôt là en soutien » (36-37). Le témoignage de Xavier souligne la nécessité d'un temps d'adaptation pour parvenir à se sentir pleinement légitime dans son rôle de co-enseignant, cette vulnérabilité est particulièrement marquée lors des débuts d'une collaboration. Cependant, ce sentiment peut être interprété différemment par une enseignante spécialiste, comme l'explique Thérèse, évoquant cette posture silencieuse d'un enseignant spécialisé qu'elle a vécue comme « jugeante » (237). La même posture est donc interprétée et vécue différemment par deux potentiels collaborateurs.

Dans cette perspective, le co-enseignement implique une mise à nu des pratiques professionnelles, susceptible de générer de l'inconfort et, parfois, des malentendus. En effet, le passage d'une pratique solitaire à une pratique partagée modifie profondément le sentiment de responsabilité et la conscience de soi en classe. Sophia souligne également que la présence d'un deuxième adulte rend l'acte d'enseigner « beaucoup plus visible » (289):

Ce n'est pas juste les élèves qui nous observent, c'est aussi un autre professionnel, tu peux mettre un guillemet, ça dépend du rôle de la personne. Une autre personne, un adulte qui nous observe. Ça reste un peu derrière, loin en tête, mais c'est quand même, le concept est là. [...] Ça m'a stressée un tout petit peu au début de l'année scolaire, l'idée. (289-293)

Le regard d'un autre professionnel peut générer une pression constante, même pour une enseignante expérimentée. Cette co-présence oblige les enseignants à sortir de leur zone de confort, mais à nouveau Sophia exprime que cet incofort est plus marqué au début de la collaboration.

De plus, le co-enseignement oblige l'enseignant à sortir de l'improvisation et à expliciter ses gestes professionnels. Comme le note Mathilde, la présence d'un partenaire « te force à être plus organisée. T'es obligée de préparer ton cours et puis tu peux pas improviser » (408). Dans ce sens-là, cette pratique enseignante vient imposer aux enseignants une planification et une organisation rigoureuse, que je commenterai dans le prochain chapitre. Mais cette ouverture de la classe devient un puissant moteur de développement professionnel. Selon elle, le fait d'ouvrir plus régulièrement les classes, elle dit: « c'est pas toujours évident, mais en même temps, je pense que ça serait hyper enrichissant pour tout le monde en fait, de se forcer un tout petit peu à faire ça » (366-367). Elle y voit également une possibilité de « garde-fou » (378) pour la profession:

Je pense qu'on éviterait aussi certaines histoires que t'entends sur des mauvais enseignants [...] ou des abus de langage, ou des abus dans l'enseignement, si tu ouvrais un peu plus les classes. Parce que vu qu'on se sent maître dans notre classe, ça permet aussi un grand nombre de... [...] ça peut avoir un garde fou aussi, finalement. Et de prendre ton métier au sérieux, de te rappeler qu'en fait, il y a des choses à faire, tu ne peux pas tout te permettre. (372-377)

Au-delà de la régulation, le co-enseignement permet ce qu'elle appelle « un partage d'idées » (335) où l'observation de l'autre devient une source d'inspiration directe. Thérèse explique ainsi avoir modifié certains aspects de sa pratique, même dans ses classes où elle enseigne seule, en apprenant par exemple à ralentir son rythme ou à intégrer des dimensions relationnelles et ludiques qu'elle négligeait auparavant.

Pour Xavier, cette transformation de la posture est le véritable levier de l'école inclusive : elle permet de passer d'un modèle où l'on nivelle par le bas à une pédagogie de la progression, où le double regard permet de mieux connaître les besoins réels des élèves et de sortir des jugements définitifs basés sur une première impression.

3.5. La coplanification : le moteur invisible du dispositif

La coplanification est souvent décrite comme le moteur invisible du dispositif de co-enseignement, car elle conditionne l'efficacité de l'organisation et la répartition des tâches entre les partenaires. Cependant, les entretiens menés auprès des enseignantes de terrain révèlent une tension constante entre les exigences théoriques de préparation commune et la réalité de l'informel.

Sophia illustre ce manque de temps en expliquant que, dans sa pratique, la coordination se réduit souvent à un strict minimum avant la leçon : « on a quelques secondes pour un briefing. Par exemple, on va faire un travail écrit. Merci de m'aider à souligner, ou alors, on va faire ça » (74). Cette absence de préparation partagée aboutit à une pratique qu'elle qualifie de « très one-sided » (116), où elle doit assumer seule la responsabilité de planifier les activités, de gérer les timings et de définir les objectifs. Toutefois, comme mentionné précédemment elle semble apprécier ce contrôle sur le contenu, car elle considère qu'il est « plus simple de ne pas le faire [planifier à deux] » (126) pour rester son « propre boss » (127) et prendre des décisions plus rapidement sans avoir à discuter de chaque détail, ce qui, une nouvelle fois, démontre la difficulté de certains enseignants à déléguer et sortir de leur zone de confort. Elle conclut que son co-enseignement actuel est « très facile parce qu'au final c'est moi qui décide de tout donc il n'y a pas de complication » (333). Par conséquent, Sophia expérimente plus une forme de co-intervention, qui vire à l'assistantat, plutôt qu'un co-enseignement. Selon elle, le co-enseigneemnt suggérerait une charge de travail plus grande:

Je pourrais essayer, mais je trouve que c'est plus simple de ne pas le faire. [Cela demanderait] plus de temps, en fait, j'imagine plus de temps pour discuter avant de

faire les choses. Alors que c'est ma 16e année, je me sens très à l'aise avec tout ce qui est planification. (126-128)

Elle montre que l'investissement dans un co-enseignement signifierait donc plus de travail, l'incitant à sortir d'une zone de confort construite au fil des années.

Ce sentiment d'improvisation est partagé par Mathilde, qui admet que son organisation avec son collègue soit « freestyle » (258) Elle explique que « c'est rarement décidé à l'avance » (259). Cependant, dans le cas de Mathilde, elle ne le vit comme quelque chose de négatif, au contraire, cela se doit au fait que le mariage fonctionne et que les tâches soient réparties et les deux enseignants s'investissent: « En général, on se retrouve quand même, je dirais, en tout cas, une heure par semaine » (244) afin de discuter de manière informelle d'aspect liés à leur collaboration ou non. Bien qu'elle ait le sentiment de ne pas avoir une organisation précise, Mathilde et son collègue Paul semblent se répartir les tâches, un aspect essentiel.

Thérèse, par exemple, ayant vécu des co-enseignements satisfaisants et d'autres non, partage son opinion:

Si c'est toujours la même qui prépare le cours, qui donne le cours, qui corrige, la charge de travail n'est quand même pas très bien répartie. Du coup au bout d'un moment tu as quand même un sentiment d'injustice. (284-285)

Son témoignage met en lumière l'importance d'une véritable co-construction active de la part des différents acteurs, sans laquelle le co-enseignement perd de son sens. Pour pallier ce manque de structure institutionnelle, elle choisit d'investir leur temps personnel pour garantir une collaboration équitable. Elle explique s'être mise d'accord avec sa collègue « pendant les vacances d'été, on s'est vu et puis on a discuté... on s'est répartis les tâches par rapport à ça » (248). Selon elle, sans cet investissement initial en amont des cours, le co-enseignement peut générer un sentiment de déséquilibre profond.

Face à ces témoignages de terrain qui démontrent un bricolage organisationnel, Xavier adopte une posture institutionnelle visant à officialiser ce temps de préparation. Fort de son expérience passée où la planification se faisait « pendant les pauses » (33), il considère désormais que la structure est la clé de la réussite du dispositif. En tant que sous-directeur, il a instauré un cadre où, durant les premiers mois de collaboration, « il doit y avoir vraiment une période qui est bloquée pour la co-planification » (136), car il juge qu'« elle est vraiment indispensable pour créer des synergies indispensables au co-enseignement » (144). Xavier reconnaît que cet effort demande un engagement conséquent, mais qu'il finit par porter ses fruits en créant des automatismes qui, à terme, diminuent le temps de préparation nécessaire. Ainsi, alors que les enseignantes naviguent entre improvisation et surinvestissement personnel pour éviter que le co-enseignement ne glisse vers une simple « co-présence », la vision de Xavier cherche à institutionnaliser la co-planification.

Enfin, la co-préparation inclue également une dimension de co-évaluation, permettant de passer d'une simple collaboration en classe à une responsabilité partagée du parcours de l'élève. Mathilde confirme l'utilité de cette relecture mutuelle. Elle explique qu'en travaillant avec son partenaire, elle bénéficie d'« une relecture sur ce qu'on fait, sur un travail écrit, sur un autre avis » (232), ce qui permet de déceler des failles techniques avant qu'elles n'impactent les élèves. Selon elle, ce partage permet d'anticiper des obstacles que l'on ne verrait pas seul, notamment « une incompréhension de la consigne ou quelque chose, que quand on est seul, des fois, on se retrouve dans le travail écrit à se dire, ah ouais, j'ai pas pensé à ça » (233-234). De plus, Mathilde y voit également un « gain de temps » (231), puisque les partenaires peuvent se répartir les tâches de correction tout en maintenant une exigence commune.

Xavier souligne que ce double regard est essentiel pour garantir l'équité au sein de l'école. Selon lui, un point positif de cette pratique est qu'elle apporte une forme d'objectivité « puisque quand il y a un deuxième regard, du coup il y a des questionnements qui peuvent se faire, et du coup on atteint plus d'objectivité dans la classe » (108-109). Pour lui, cette démarche est intimement liée à la défense de l'« égalité des chances » (167), car elle assure que l'évaluation ne repose pas sur le jugement potentiellement biaisé d'un adulte.

3.6. La co-instruction : le partage de l'espace et du pouvoir

La co-gestion en classe représente le défi du partage de l'espace et de la légitimité pédagogique devant les élèves.

Comme mentionné précédemment, il n'est pas rare, d'observer une tendance à considérer l'enseignant spécialisé comme un assistant (Friend et al., 2010). C'était le cas avec l'exemple de Xavier en tant qu'enseignant spécialisé, qui, sans définir de rôle précis, s'est retrouvé dans le rôle assistant. Sophia décrit également cette réalité avec sa responsable d'intégration qui « fonctionne plutôt comme assistante » (12), intervenant uniquement pour « de petites choses » (87) comme distribuer des feuilles ou répondre à une question. Ce déséquilibre est aussi souligné par Thérèse lors de sa première expérience, qu'elle a « vraiment détesté » (23) car elle se retrouvait avec un collègue qui « ne faisait rien en fait parce que le but c'était d'observer » (46). Pour elle, une telle configuration n'est pas du co-enseignement mais du soutien passif qui peut générer un sentiment de malaise professionnel et des problèmes d'injustices.

À l'opposé, une répartition équitable des pouvoirs permet une réelle synergie, comme le montre le binôme formé par Thérèse et sa collègue Marie. Elles ont réussi à mettre en place une véritable collaboration en se répartissant les domaines d'enseignement selon leurs expertises et préférences : « Marie elle s'occupe de la dictée [...] moi je me suis occupée de la compréhension de texte » (226-228). Ce partage de la parole et de l'autorité est vécu positivement par Thérèse, qui apprécie que sa collègue puisse amener un complément d'explication sans que cela soit perçu comme une interruption, et inversement. Cette collaboration permet également de partager la charge de l'autorité pour que ce ne soit pas « toujours la même qui va prendre le rôle de l'autorité [...] pour ne pas que ça soit qu'une seule qui soit la méchante » (142-143).

L'un des bénéfices les plus immédiats de cette co-présence active réside dans la gestion du climat de classe et de la discipline. Mathilde insiste sur le confort de ne plus avoir à briser son rythme pédagogique pour réguler les comportements ou gérer le matériel. Elle explique que « l'avantage, c'est que je me rends compte que l'autre réagit et que je ne suis pas dérangée par ça » (288), ce qui permet de maintenir l'attention des élèves sur le contenu. Pour elle, cette réactivité simultanée « a plus de sens » (300) car elle est « beaucoup plus directe » (301) et efficace : un élève qui n'écrit pas est repris après quarante secondes plutôt que de devoir rattraper cinq minutes de cours en fin de leçon. Avec son binôme Paul, elle démontre clairement une flexibilité dans les rôles lors de la correction d'exercices, « un qui va sans trop réfléchir, puis des fois, il y en a un qui va pour le premier, puis après, il prend le deuxième, puis l'autre, il reprend le premier » (257-258).

Xavier, de son point de vue d'ancien enseignant spécialisé relatait avoir ressenti un « syndrome de l'imposteur » (30) au début de sa pratique, avant de comprendre, grâce à la théorie, que « les rôles ne sont pas définitifs » (46). Selon lui, la réussite de la co-gestion repose sur la capacité du binôme à interchanger les rôles au sein de la classe, comme Mathilde et son co-enseignant, ce qui offre une véritable légitimité à l'enseignant spécialisé tout en déchargeant l'enseignant spécialiste de la pression de devoir tout gérer seul.

3.7. Cadre horaire : l'obstacle à la continuité du dispositif

Enfin, toutes ces configurations dépendent d'un cadre encore plus imposant: le cadre horaire. Il s'agit d'une condition que je n'avais pas anticipé mais qui est ressortie à de nombreuses reprises dans les entretiens. Dans mes entretiens, j'ai découvert qu'un mauvais découpage du temps et le nombre d'intervenants pouvaient grandement fragiliser tout l'équilibre du dispositif.

Thérèse m'a expliqué n'avoir que trois périodes de co-enseignement sur les six prévues à l'horaire, ce qui lui semble loin d'être idéal. Elle trouve la situation actuelle « beaucoup trop épuisante » (213-214) car elle doit, en plus, collaborer avec « trois personnes différentes. En plus, c'est quand même moi qui dois maintenir le lien sur le programme » (121). Cette dilution de la collaboration l'inquiète pour ses élèves qui, selon elle, « ne savent plus qui est référent » (214). Elle a d'ailleurs exprimé son souhait de ne plus coenseigner si cette configuration est maintenue, car elle ne permet pas de créer un lien solide.

De son côté, Mathilde m'a rapporté une expérience similaire dans un contexte où son partenaire, mentionné précédemment, n'était présent que trois périodes sur six. Ce décalage semble avoir créé une forme de déception chez les élèves: « les trois périodes où il était pas là, c'était nul, et puis [les élèves] arrivaient du genre rallant parce qu'il était pas là » (38-39). Non seulement cela affecte la continuité de la pratique mais également l'identité professionnelle de l'enseignante, mise en comparaison avec son collaborateur. Cette situation l'a placée dans une position délicate où elle devait gérer seule le mécontentement de la classe, perdant ainsi une partie de sa crédibilité habituelle.

Enfin, Xavier m'a confirmé que cette interruption de dynamique en milieu de semaine est un véritable frein qu'il avait lui-même observé lors de la phase pilote. Il m'a expliqué que lorsqu'on ne couvre pas toutes les périodes, « l'enseignant lui-même il est perturbé, parce qu'il avait une dynamique de travail quand même qui vient s'interrompre en milieu de deux semaines » (87-89). C'est pour cette raison que dans ses fonctions de cadre, il préconise désormais « de faire du enseignement à 100% » (92) pour garantir une stabilité réelle et éviter que les affinités créées ne se perdent.

4. Conclusion

Au terme de ce travail, j'ai pu apporter des éléments de réponse à ma question de recherche initiale : Comment les enseignants engagés dans des dispositifs de co-enseignement perçoivent-ils leur collaboration et comment s'organise-t-elle concrètement au secondaire I ? Les entretiens ont révélé que la mise en place et le vécu du co-enseignement s'axent sur différents aspects.

Le relationnel est apparu comme le socle indispensable de la collaboration, souvent comparé à un « mariage » professionnel qui doit être heureux pour porter ses fruits. Les participants ont démontré l'importance d'une complicité forte qui renforce le sentiment de sécurité et de confiance, ainsi que l'importance d'une vision pédagogique similaire. Sans quoi, la collaboration entre les enseignants est affectée et touche par conséquent les élèves. Cette dimension est souvent redoutée par les enseignants, comme l'a montré le point de vue de Sophia. Pour cela, le volontariat constitue une condition indissociable du relationnel pour instaurer un climat de confiance réciproque. Les participants ont montré que la liberté du choix de co-enseigner était pour eux une nécessité, sans quoi ils peuvent être menés à collaborer de manière subite et frustrée avec des personnes avec qui ils ne s'entendent pas, ayant un résultat négatif sur le co-enseignement. Les enseignants tiennent à ce choix.

J'ai observé que la peur du jugement constitue un frein important qui influence le vécu des enseignants, car le co-enseignement rend l'acte d'enseigner visible aux yeux d'un autre professionnel. Entre crainte de commettre des erreurs ou difficulté de s'imposer, le co-enseignement oblige les enseignants à sortir de leur zone de confort en exposant leurs pratiques professionnelles précédemment cachées dans des classes fermées.

Un aspect essentiel à la mise en place du co-enseignement est l'organisation de la planification, qui permet de structurer la collaboration. La répartition des tâches de manière équitable est ressortie comme un aspect nécessaire au bon fonctionnement du co-enseignement. Les participants ont mentionné un manque de temps de préparation commune qui génère des préparations improvisées sur le pas de la porte. Enfin, cette préparation partagée est le garant d'une co-évaluation plus objective, permettant de croiser les regards pour garantir l'égalité des chances des élèves.

En ce qui concerne la co-instruction, si certains vécus glissent vers un soutien passif, d'autres réussissent une réelle synergie en se répartissant les domaines d'enseignement selon leurs expertises. Les participants ont relevé qu'une co-présence active améliore le climat de classe en permettant une gestion directe de la discipline sans rompre le rythme de la leçon, une dimension agréable qui permet aux enseignants de se concentrer sur leur leçon.

Enfin, le cadre horaire s'est révélé être un obstacle majeur à la continuité et à la solidité du lien. Les participants ont été unanimes sur l'idée qu'un co-enseignement partiel n'était pas recommandé, perturbant la continuité des leçons pour les enseignants comme pour les élèves.

En conclusion, j'ai pu constater que la qualité de la mise en place organisationnelle, qu'il s'agisse du cadre horaire, de la co-planification ou du volontariat, influence de manière déterminante le ressenti et le vécu professionnel des enseignants engagés dans cette collaboration. Il semble donc essentiel de fournir aux enseignants participant au co-enseignement les outils et les clés afin que celui-ci soit efficace.

4.1. Limites de la recherche

Ma recherche comporte toutefois certaines limites. Mon échantillon se limite à quatre participants travaillant dans le même collège, ce qui offre une vision située mais ne permet pas de généraliser mes conclusions à l'ensemble du système scolaire romand. De plus, le fait que mes interlocuteurs aient suivi une formation avec Philippe Tremblay a pu influencer leurs réponses en leur fournissant un cadre théorique déjà intégré. Enfin, le profil de Xavier, désormais sous-directeur, a apporté une perspective institutionnelle précieuse mais parfois décalée de la réalité quotidienne des enseignants spécialistes, ce qui a pu nuancer l'homogénéité de mes résultats.

4.2. Ouverture

Pour prolonger cette réflexion, il me semble essentiel de s'intéresser davantage à l'impact de ce dispositif sur les premiers concernés : les élèves. Comme l'ont suggéré Thérèse et Mathilde, la co-présence de deux adultes modifie leur perception de l'autorité et peut parfois créer une confusion sur l'identité du référent pédagogique. Il serait donc intéressant de mener une future étude pour interroger l'effet du co-enseignement sur le sentiment d'appartenance et les résultats académiques des élèves, afin de voir si cette « alliance » entre enseignants se traduit réellement par une école plus inclusive et un meilleur climat d'apprentissage pour tous.

Bibliographie

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse*. Enrick Editions.
- Barron, T., Friend, M. (2025). Co-Teaching: Are We There Yet?. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 35(2), 193-218. <https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2422895>
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le co-enseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3) [En ligne]. 105-121. https://www.csp.ch/bausteine.net/f/51500/Benoit_Angelucci_160348.pdf
- Bioy, A., Castillo, M.-C., & Koenig, M. (2021). Chapitre 1. La méthode qualitative et ses enjeux. In A. Bioy, M. Castillo, & M. Koenig (eds.) *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 21-33). Dunod.
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. In F. Chevalier, M. Cloutier, & N. Mitve *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- Daguzon, M., & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13(2), 9-30. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>
- 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(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Bulletin CIIP*, (25) [En ligne]. 28-30. <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/31>
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Souplet, C., & Favier, C. (2014). Étude d'organismes de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 11-30. <https://doi.org/10.3917/lsdle.472.0011>

Tremblay, P. (2013). Le co-enseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2) [En ligne]. 26-33. <https://edudoc.ch/record/108789>

Tremblay, P. (2020). Le co-enseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

Tremblay, P. (2021). Le co-enseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 23-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>

Annexe 1 : Guide d'entretien

Léa Gonzalez Fidalgo

Grille d'entretien TER 2026

Grille d'entretien

Coenseignement et collaboration enseignante :

quelle mise en place ?

Question générale du travail

Comment la collaboration entre les enseignants pratiquant le coenseignement est-elle vécue et organisée dans le contexte du secondaire I en suisse, où le coenseignement apparaît encore de manière progressive ?

Questions de recherches :

- Comment les enseignants (spécialistes et spécialisés) organisent leurs rôles lors de la mise en place du coenseignement ?
- Quelles sont les étapes mises en place par les enseignants qui coenseignent afin d'organiser leur collaboration ?
- Comment les enseignants coplanifient-ils ? coenseignent-ils ? et coévaluent-ils ? Organisent-ils un temps en préparation en commun ?
- Quelles démarches entreprennent les enseignants avant, pendant, et après le coenseignement ?
- Comment les enseignants perçoivent cette collaboration ?

Guide d'entretien

Introduction

- Thème et but de l'entretien : comprendre comment le coenseignement est vécu, organisé et mis en place.
- Prise de note et enregistrement
- Rappeler l'anonymat

Généralités

Objectif : Définir le profil de l'enseignant

Pouvez-vous me parler de votre parcours et de ce qui vous a amené.e à pratiquer le coenseignement ?

Comment décririez-vous votre expérience du coenseignement jusqu'à présent ?

Relances possibles :

- Depuis combien de temps vous pratiquez le coenseignement ?
- À quelle fréquence pratiquez-vous le coenseignement ?
- Dans des classes de quels niveaux ?
- Avec quels types de classes ou profils d'élèves ?
- Avec combien de collègues différents ?
- Dans quelles disciplines ?
- Est-ce un coenseignement imposé ou sur la base du volontariat ?

Thème 1 : La clarification des rôles et des responsabilités

Objectif : Définir le rôle de l'enseignant interviewé

Quel est votre rôle au sein de la classe pendant le coenseignement ?

Parmi les différentes structures de coenseignement que je vous montre ici, laquelle pratiquez-vous ? (Avec images des différentes structures d'enseignement : par ateliers, partagés, etc.)

Comment définissez-vous les rôles que vous allez avoir pendant un cours ? Sur quoi basez-vous ces choix ?

Relances possibles :

- Auriez-vous un exemple ?
- Où est-ce que vous vous positionnez physiquement dans la classe ?

Thème 2 : La co-organisation

Objectif : Définir les différentes démarches mises en place pour la répartition des tâches

Comment répartissez-vous les tâches avec votre collaborateur ? Sur quels éléments vous appuyez pour les définir ?

Comment vous organisez-vous avec votre collaborateur pour le contenu des leçons ?

Quel est le contact avec votre collaborateur avant, pendant et après une leçon en coenseignement ? Prévoyez-vous un temps commun pour discuter ?

Relances possibles :

- Si vous pensez à ce début d'année, quand vous avez appris que vous alliez coenseigner, quelles ont été les démarches entreprises ?
- Auriez-vous un exemple de planification de séquence que vous avez mise en place ?
- Par exemple, quel était votre dernier cours en coenseignement ? Avez-vous discuté après/avant la leçon ?

Thème 3 : Les relations entre collaborateurs

Objectif : Identifier l'importance des relations entre collègues dans la mise en place du coenseignement

Comment définiriez-vous la relation avec l'enseignant avec lequel vous collaborer ?

Comment définiriez-vous une collaboration réussie ? Une non réussie ?

Est-ce que le coenseignement a exercé une influence, positive ou négative, sur votre relation avec vos collaborateurs ?

→ *Si expérience d'un coenseignant qu'il/elle juge non réussi* : De quoi auriez-vous eu besoin pour que cela fonctionne ?

Relances possibles :

- Quel type de relation aviez-vous avec ce/cette collègue avant le coenseignement ? Et après ?
- Est-ce que le fait de coenseigner avec des collaborateurs a influencé d'autres relations ?
Par exemple la direction ?
- Auriez-vous un exemple de relation affectée par le coenseignement ?
 - o Si oui → Qu'est-ce que vous pensez qui peut expliquer ce changement ?
 - o Si non → Sauriez-vous dire ce qui a empêché que cela change ?

Thème 4 : Apports de la pratique et vécu personnel

Objectif : Identifier les conséquences du coenseignement sur la pratique professionnelle

Est-ce que cette pratique se différencie de la pratique d'enseignement individuelle pour vous ?
En quoi ?

Comment vivez-vous cette pratique ?

Comment cette expérience a-t-elle changé votre pratique professionnelle ?

→ Si positif : Quels éléments vous font voir cette pratique de manière positive ?

→ Si négatif : Selon vous, comment pourrions-nous améliorer cette pratique ? Quels éléments sont nécessaires ?

Conclusion

Selon vous et votre expérience dans le coenseignement, quels éléments sont importants pour permettre une collaboration efficace ?

Auriez-vous envie de rajouter quelque chose par rapport aux sujets que nous avons abordé ?

Finalisation

- Remerciements
- Rappel de l'anonymat