
Étude descriptive des perceptions qu'ont les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé, au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrite dans la nouvelle réforme du tronc commun en FWB

Auteur : Lahaye, Charlotte

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19292>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Étude descriptive des perceptions qu'ont les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé, au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrite dans la nouvelle réforme du tronc commun en FWB.

Sous la direction de Mme Patricia **SCHILLINGS**

Lecteurs : Mme Doriane **JAEGERS**

M. Dylan **DACHET**

Mémoire présenté par Charlotte **LAHAYE**

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique : 2022 - 2023

Étude descriptive des perceptions qu'ont les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé, au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrite dans la nouvelle réforme du tronc commun en FWB.

Sous la direction de Mme Patricia **SCHILLINGS**

Lecteurs : Mme Doriane **JAEGERS**

M. Dylan **DACHET**

Mémoire présenté par Charlotte **LAHAYE**

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique : 2022 - 2023

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Schillings, pour ses conseils avisés et la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ce travail.

Je remercie également mes lecteurs, Madame Jaegers et Monsieur Dachet pour l'attention qu'ils accorderont à ce travail,

Je remercie mes « potes de galère » Lucie, Manon et Greg avec qui j'ai eu le plaisir de faire équipe durant ces années bien remplies et plus particulièrement Anne pour son soutien sans faille, le réconfort, son aide, sa bienveillance et la relecture du présent travail.

Mes remerciements vont également à mes proches pour leur soutien et surtout à mon mari et à ma fille qui par leur présence et leurs encouragements m'ont donné la force et l'envie de garder le sourire même dans les moments de découragement.

Enfin, je dédie ce travail à la petite fille que j'étais, qui manquait souvent de confiance en elle ; à l'adulte que je suis, qui persévère et ose se mettre au défi et à l'enseignante que je deviens, qui se questionne sans cesse dans l'intérêt d'apporter ce qu'elle a de meilleur à ce métier qui la passionne.

Table des matières

INTRODUCTION	2
1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	4
1.1. Contexte de mise en place des heures d'accompagnement personnalisé :	4
1.2. Cointervention et coenseignement : quelle différence ?	5
1.2.1. La cointervention	5
1.2.2. Le coenseignement	6
1.3. Les conditions de mise en œuvre et d'adoption de la pratique du coenseignement.	8
1.3.1. Les facteurs individuels et interpersonnels	8
1.3.2. Les facteurs liés à l'organisation et à la gestion	10
1.3.3. Les facteurs liés à la formation	17
1.4. L'efficacité du coenseignement	18
1.4.1. Les bénéfices perçus pour les enseignants	18
1.4.2. Les bénéfices perçus pour les élèves	19
1.5. Les limites de la pratique et leviers d'action possibles.	20
2. OBJECTIF ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	22
3. MÉTHODOLOGIE	23
3.1. Public cible	23
3.2. Méthode et instruments	23
3.3. Conception du questionnaire	24
3.3.1. Choix et justification du contenu	24
3.3.2. Un laboratoire cognitif	25
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	27
4.1. L'encodage et traitement des données	27
4.2. Présentation de l'échantillon	27
4.3. Analyse des données	28
4.3.1. Analyse des données relatives aux facteurs individuels et interindividuelles :	29
4.3.2. Analyse des données relatives aux facteurs organisationnels :	32
4.3.3. Analyse des données relatives aux élèves et à l'apprentissage :	38
5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	40
6. LIMITES ET PERSPECTIVES	49
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	53

INTRODUCTION

Faire preuve d'innovation pédagogique en bousculant les habitudes d'une classe pour un professeur et en offrant aux enseignants la possibilité d'élargir leur vision du métier à travers une façon plus collaborative de répondre aux besoins de leurs élèves, tel est le défi lancé aux écoles par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En effet, avec l'arrivée de la réforme du tronc commun dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, nos écoles et notamment les classes du cycle 2, se sont vu attribuer des heures destinées à l'accompagnement personnalisé (AP). L'objectif durant ces moments est de mettre en place le coenseignement. En effet, face à un public de plus en plus hétérogène et dans l'objectif de donner à tous les élèves les mêmes chances de réussite, les enseignants sont invités à dépasser l'idée d'un enseignement solitaire pour envisager la différenciation à travers une pratique plus collective et organisationnelle (Biémar et al. 2021).

Cette pratique engagerait des changements au niveau de la classe dite « ordinaire », mais également au niveau de l'enseignement qui lui est donné. Tremblay (2021) présente cela comme l'occasion de faire à deux, ce qui n'a jamais été fait seul auparavant ou ce que l'enseignant, solitaire face à sa classe, n'avait pas la possibilité de faire avant. L'auteur montre ainsi la possibilité de faire mieux, de faire davantage, mais également de faire différemment dans une optique plus inclusive et plus accessible aux besoins de tous les élèves.

Aussi, le coenseignement favoriserait non seulement un meilleur apprentissage des élèves, mais renforcerait également le sentiment d'efficacité des enseignants (Janin et Couvert, 2020). Seulement, la mise en place de la pratique et l'interdépendance qu'elle suscite au sein du duo ne sont pas sans condition. En effet, la littérature les présente au travers d'un ensemble de facteurs individuels, interindividuels et organisationnels à prendre en considération pour permettre la mise en œuvre du dispositif et afin d'envisager des bases collaboratives solides (Benoit et Angelucci, 2011, Lessard, 2009).

Notre recherche vise ainsi à étudier les perceptions qu'ont les enseignants, en charge des périodes d'accompagnement personnalisé au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrit dans la nouvelle réforme du tronc commun en FW-B. En effet, nous désirons mettre en évidence les facteurs individuels, interpersonnels et organisationnels qui influencent l'efficacité ou l'inefficacité perçue par les intervenants en charge des heures d'accompagnement personnalisé destinées à cette pratique collaborative.

Dans cette perspective, la première partie de cette recherche est consacrée à la revue de littérature qui met en évidence les différents concepts liés à notre sujet de recherche. Une seconde partie pratique présente l'objectif et les hypothèses de recherche suivie de la démarche méthodologique utilisée et des résultats obtenus. Nous terminerons également par énoncer les limites de notre recherche et les perspectives envisagées.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1. Contexte de mise en place des heures d'accompagnement personnalisé :

La Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) s'est engagée depuis 2015 à réformer son système éducatif afin de répondre plus adéquatement aux besoins d'apprentissage de tous les élèves en renforçant la qualité de son enseignement et en réduisant les inégalités scolaires via le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Celui-ci à travers la mise en place d'un tronc de formation commun qui s'étale de 5 à 15 ans vise notamment à développer la différenciation.

À cet effet, depuis la rentrée 2022, les classes de première et deuxième année primaires se sont vu octroyer des périodes d'accompagnement personnalisé (AP) durant lesquelles, la présence d'un intervenant est sollicitée pour donner l'opportunité à l'instituteur titulaire de travailler collectivement (Biémar et al., 2021).

À travers cette présence ponctuelle et régulière, notre système éducatif entend bien saisir l'opportunité d'offrir à chaque élève une attention plus soutenue et des méthodes d'apprentissage qui tiennent compte de ses besoins en lui garantissant un cadre de travail plus serein (Wallonie-Bruxelles, 2017).

Pour ce faire, la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage du système éducatif présente deux modalités d'encadrement lors des périodes AP. La première vise une gestion collective de l'hétérogénéité et porte une attention particulière au coenseignement ; la seconde cible les élèves à besoins plus spécifiques qui ne pourraient se satisfaire de la différenciation à destination de tous. Cet accompagnement prendrait alors la forme d'une cointervention interne ou externe à la classe comme nous la connaissions dans les écoles spécialisées ou en milieu inclusif.

Les heures AP, comme prescrites dans la circulaire 8624, offrent la possibilité de collaborer en duo d'enseignants ordinaires, mais proposent également cette fonction aux personnes disposant d'un titre requis en tant que maître de seconde langue, maître de philosophie et de citoyenneté ou logopède.

Ces heures ont été implantées progressivement dans les écoles volontaires de la FW-B grâce à la mise en place d'un projet pilote entre 2019 et 2021 pour ensuite être généralisées à l'ensemble du système scolaire. Concrètement, des enseignants ont été accompagnés par des chercheurs avec l'objectif de différencier les apprentissages en lecture et en écriture à travers la pratique

du coenseignement. Les objectifs de ces expériences pilotes sont multiples. En effet, des outils validés ont été suggérés et mis en place afin d'être évalués, adaptés et partagés. Les chercheurs ont également pu se rendre compte des pratiques existantes et ont accompagné les enseignants dans l'apparition de pratiques innovantes. Cet accompagnement a permis aux enseignants de s'interroger sur leurs actions pédagogiques, mais également sur les freins et les leviers perçus dans la mise en œuvre du travail en étroite collaboration (Biémar et al., 2021, Housni et al., 2021, André et al. 2021).

1.2. Cointervention et coenseignement : quelle différence ?

Les auteurs anglosaxons ne font pas de distinction entre les notions de cointervention et de coenseignement. En effet, ces deux notions se traduisent en anglais par le mot « co-teaching ». Des nuances qu'il nous semble important de mettre en avant apparaissent cependant dans la littérature francophone (Tremblay, 2013).

1.2.1. La cointervention

Dans l'enseignement spécialisé ou lorsque l'on parle d'intégration voire d'inclusion en école ordinaire, il est habituel de rencontrer du personnel spécialisé en charge du soutien direct aux élèves en difficultés. Ce soutien individualisé est appelé cointervention.

Cette cointervention est dite interne lorsqu'elle est pratiquée au sein de la classe de manière individuelle par un professionnel spécialisé tel qu'un éducateur ou encore un traducteur en langue des signes. Ce modèle d'intervention permet à l'élève d'être aidé dans sa démarche d'adaptation aux conditions d'enseignements, mais ne modifie pas ou très peu l'enseignement donné. En ce sens, l'enseignant titulaire occupe le rôle principal en matière de planification de contenu et d'enseignement (Tremblay, 2013, 2015).

Toujours selon Tremblay (2015), le modèle le plus fréquemment utilisé dans nos écoles qu'elles soient ordinaires ou spécialisées est la cointervention externe. Ce modèle demande une collaboration entre enseignants et spécialistes (logopèdes, orthopédagogues) qui interviennent au même moment et pour un même groupe d'élèves. Néanmoins, ces professionnels se partagent un espace différent, utilisent des méthodes variées et suivent des objectifs différents adaptés aux besoins des élèves qu'ils encadrent.

Si l'auteur admet que ce type d'intervention se révèle nécessaire pour une majorité d'élèves à besoins spécifiques, il en reconnaît aussi les limites. En effet, le temps que l'enfant passe à

l'extérieur de la classe est un temps qu'il doit rattraper au niveau des contenus lorsqu'il réintègre son groupe classe. Cela demande une organisation supplémentaire pour l'enseignant. Ajoutez à cela l'importance non garantie de pouvoir transposer les apprentissages effectués à ceux de la classe. Il semble également pertinent de pointer le temps perdu dans les transitions dues aux changements de locaux, la perte de cohérence entre les exigences des coenseignants en matière d'apprentissages et surtout la stigmatisation sociale ressentie par les enfants lorsqu'ils reçoivent un enseignement spécialisé hors de la classe (Murawski et Hughes, 2009 ; Benoit et Angelucci, 2016).

Tremblay (2015) montre dès lors que la cointervention dans son application actuelle ne s'apparente pas à une différenciation de l'enseignement et n'en soutient pas l'apparition. Elle se limite ainsi à de l'individualisation.

1.2.2. Le coenseignement

Le coenseignement satisfait les limites de la cointervention, car il s'applique à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe grâce à un travail de différenciation de l'enseignement. Il offre ainsi une vision qualitative de l'enseignement qui permet non pas de le corriger, mais d'en améliorer sa qualité en le rendant accessible à tous les élèves (Tremblay, 2015).

Cette pratique d'enseignement coopératif est un modèle spécifique qui unit de manière implicite les pratiques pédagogiques de collaboration et de coopération qui peuvent exister entre enseignants. En effet, le terme « collaborer » demande aux enseignants de s'unir de manière volontaire à la poursuite d'un objectif commun ou à l'élaboration d'un projet commun en partageant les décisions et les responsabilités. Dans ce cas, l'accent est davantage mis sur la manière d'interagir plutôt que sur les actions mises en place. La notion de coopération quant à elle, dépasse la précédente par le fait qu'elle nécessite une interdépendance des enseignants dans leurs actions et cible ainsi l'importance d'agir ensemble et de partager un même espace de travail (Benoit et Angelucci, 2016).

L'association des termes coopération et enseignement permet d'amorcer la notion de coenseignement que Friend et al. (2010) définissent comme étant « un partenariat entre un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement ordinaire, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux en situation de handicap ou avec d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques » (Friend et al., 2010, p.11).

Néanmoins, la pratique du coenseignement ne se résume pas au temps que les professionnels passent conjointement en classe. Elle se compose de trois étapes : la co-préparation ou co-planification, la co-instruction et la co-évaluation. (Murawski et Lochner, 2011 ; Benoit et Angelucci, 2016 ; Biémar et al., 2021 ; Tremblay, 2021). Les auteurs s'accordent ainsi sur le fait qu'il ne peut y avoir de co-enseignement sans co-planification et sans co-évaluation (Tremblay, 2021).

Nous comprenons dès lors que le coenseignement ne se limite plus comme autrefois à la baisse de ratio élèves/enseignants et à la collaboration d'un enseignant ordinaire avec un enseignant spécialisé, il fait état que la définition s'est élargie au fil des mises en œuvre de la pratique. Aujourd'hui, le coenseignement permet d'autres formes de collaboration entre enseignants. On peut fréquemment le rencontrer dans un contexte permettant la fusion de deux classes en une seule qui génère ainsi un ratio moyen et la collaboration entre deux enseignants ordinaires (Tremblay et Granger, 2020).

On observe également, et cela rejoint notre contexte de recherche, le cas où les deux enseignants partagent le même titre et se caractérise par l'entente interpersonnelle et l'innovation pédagogique permises par le travail en commun du duo. Par innovation, les auteurs entendent un changement qui pousse les acteurs pédagogiques à unir leurs compétences pour maximiser la qualité des pratiques, mais également pour faire différemment que ne le ferait un enseignant ordinaire, seul face à sa classe (Tremblay, 2021).

Dans le contexte de notre recherche, les prescrits relatifs à la mise en place des heures AP emploient les termes cointervention et coenseignement sans en préciser les nuances. Nous faisons dès lors le choix de nous en tenir aux éclairages de la littérature pour nous approprier les concepts. Celle-ci met en évidence que la cointervention ne nécessite pas la poursuite d'un objectif commun tandis que les enseignants qui coenseignent sont invités à se partager les responsabilités pour planifier, construire et évaluer en commun dans la poursuite d'un objectif commun pensé pour être bénéfique à tous les élèves. Et effectivement, malgré qu'il soit vivement conseillé aux duos d'enseigner au sein d'un même local ; scinder le groupe classe en deux locaux reste une éventualité pour autant que la composition des groupes varie et que l'objectif d'apprentissage visé soit identique (Dubbé et al., 2019).

1.3. Les conditions de mise en œuvre et d'adoption de la pratique du coenseignement.

Les conditions de mise en œuvre de la pratique renvoient à trois catégories de facteurs : il s'agit des facteurs individuels et interpersonnels, des facteurs organisationnels et des facteurs liés à la formation.

1.3.1. Les facteurs individuels et interpersonnels

Le travail collaboratif donne l'occasion aux enseignants de confronter leurs connaissances et leurs pratiques pédagogiques à celles des autres. En effet, le regard parfois divergent de l'autre sur sa pédagogie peut aider l'enseignant à se décentrer de ses croyances et de ses habitudes. L'aidant ainsi à entamer un développement réflexif sur sa pratique professionnelle à travers des apprentissages individuels, collectifs et organisationnels (Biémar et al., 2021).

En effet, selon Lessard et al. (2009), travailler ensemble donne l'opportunité aux membres du duo de remettre en question les savoirs considérés comme acquis, de discerner des problèmes et des difficultés et de produire de nouvelles connaissances qui serviront à l'amélioration des pratiques collectives. Les auteurs mettent l'accent sur l'importance de créer un cadre favorable à l'analyse réflexive, aux échanges d'expériences et à l'innovation.

Un premier facteur important à prendre en compte est la participation volontaire des enseignants à mettre en place le coenseignement. Il semble important que le développement de la pratique soit perçu comme le résultat d'une initiative commune et non comme une obligation. En effet, dans le cas de l'adhésion spontanée et volontaire, les membres manifestent davantage d'attitudes positives et envisagent la collaboration comme levier à la confiance professionnelle et à la cohérence dans l'action (Lessard et al., 2009). Néanmoins, Benoit et Angelucci (2011) concèdent une valeur optionnelle à cette variable qui certes est représentée comme idéale, mais n'en est pas moins optionnelle dans le cas où la pratique gagnerait à être généralisée.

Lessard et al. (2009) montrent que plusieurs variables influencent l'intensité de la collaboration entre les enseignants. Les années d'ancienneté ainsi qu'un sentiment de compétence élevé pousseraient les enseignants à collaborer davantage. La collaboration renforcerait également la confiance en soi et aurait tendance à accroître le sentiment d'appartenance à une communauté partageant les mêmes projets pédagogiques et permettant aux enseignants une certaine assurance dans l'action.

Aussi, une relation de coenseignement réussie nécessite que les enseignants perçoivent le développement de l'enfant, l'éducation et l'enseignement de la même manière (Benoit et Angelucci, 2011) et partagent les mêmes préoccupations pédagogiques (Lessard et al., 2009).

Biemar et al. (2021), soutiennent d'ailleurs que l'enseignant s'engagera davantage dans le travail collaboratif si les objectifs poursuivis rejoignent ses intérêts, sont en accord avec ses conceptions pédagogiques ou consolident son sentiment de compétence.

La personnalité de chaque intervenant et la compatibilité entre celles-ci déterminent également la qualité des duos. Benoit et Angelucci (2011) comparent cette compatibilité à un « mariage professionnel » qui fait référence à la flexibilité et aux compromis que demande la mise en place d'une relation forte et équilibrée entre les intervenants. En effet, Biémar et al. (2021) ajoutent que pour qu'un apprentissage ait lieu, les membres du duo doivent faire preuve d'un certain niveau d'interdépendance tout en restant attentifs à garantir une part d'autonomie.

L'ouverture à l'autre et aux échanges ainsi que le respect mutuel sont aussi des facteurs déterminants de la pratique (Benoit et Angelucci, 2011). En effet, les acteurs de terrain sont amenés à dépasser certains rapports de défiance ou de concurrence qu'il peut exister tant ils considèrent leurs pratiques et leur liberté pédagogique comme des caractéristiques identitaires de leur personne (Biémar et al, 2021).

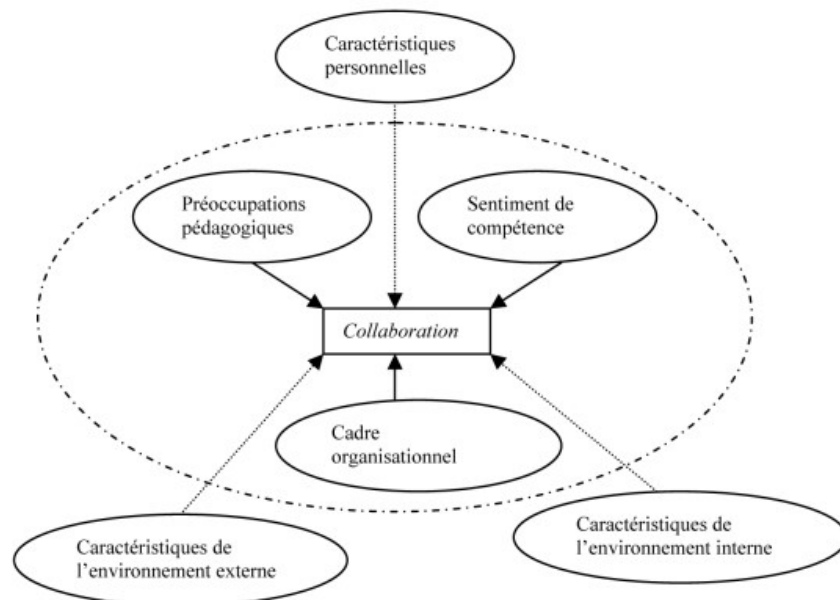


Figure 1: Facteurs influençant la collaboration entre enseignants (Lessard et al. 2009, p.65)

1.3.2 Les facteurs liés à l'organisation et à la gestion

1.3.2.1 *Co-planification*

De nombreux auteurs s'accordent sur l'importance de compléter le temps passé au côté des élèves par du temps de préparation en commun. En effet, les temps de co-planification ou de co-préparation ont pour objectifs de mettre en commun des méthodes, d'échanger sur des objectifs communs à atteindre, d'élaborer le contenu des apprentissages à coenseigner et d'envisager l'évaluation de ceux-ci, de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves en mettant en place des dispositifs d'enseignement adaptés aux profils des élèves et pensés en termes de différenciation (Benoit et Angelucci, 2016, Dubé et al. 2021).

Il s'agit de co-construire une pratique nouvelle qui se différencie des pratiques habituelles des enseignantes tant elle permet au coenseignant d'apporter une contribution proactive à l'enseignement en utilisant son expertise en matière de différenciation, d'aménagements, de soutien pédagogique (Murawski et Lochner, 2011). Cela implique une égalité plus importante entre les coenseignants et une négociation des rôles pour chaque nouvelle activité. (Tremblay, 2021).

▪ **Le contenu**

Les auteurs désignent la clarification des rôles et des responsabilités de chacun des membres du partenariat comme une condition organisationnelle essentielle afin d'accepter la présence de l'autre dans un même espace-temps (Dubé et al., 2021). Cette délimitation permettrait d'éviter une certaine insatisfaction liée au malaise que pourrait éprouver le titulaire à déléguer des tâches au coenseignant qui de son côté pourrait redouter de s'étendre sur le terrain d'expertise de son partenaire. Cette clarification se doit d'être négociée et réajustée continuellement (Benoit et Angelucci, 2016). Toujours selon ces auteurs, la clarification des rôles et des responsabilités dépend également de la personnalité des intervenants, de leurs attentes, des compétences des coenseignants, des objectifs d'apprentissage fixés en fonction des besoins des élèves. Tremblay (2015) insiste d'ailleurs sur l'importance de cibler précisément le niveau de compétence ainsi que les besoins des élèves afin de garantir l'efficacité du coenseignement.

▪ **Les temps de concertation**

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait d'institutionnaliser des moments de co-préparation formels et planifiés afin que ce temps soit réservé dans l'horaire de travail quotidien des enseignants (Benoit et Angelucci, 2016).

Les auteurs distinguent trois types de concertations entre les professionnels de l'enseignement : les concertations formelles, informelles et directes.

Les concertations formelles sont des moments de temps réguliers et planifiés entre les intervenants afin d'évoquer des points précis déterminés à l'avance. Les concertations informelles dépendent de la concordance entre les différents emplois du temps des intervenants. En effet, les enseignants profitent de certains moments libres hors classe pour improviser une courte concertation ou se mettre d'accord sur certains ajustements ou rétroactions liés aux activités. La littérature montre qu'une majorité des concertations sont directes et se caractérisent par des échanges en classe durant lesquels les professionnels se rejoignent pour discuter brièvement d'un ajustement. Il peut s'agir également de discussions avec les parents ou la direction (Tremblay, 2015, Benoit et Angelucci, 2016).

▪ **La différenciation**

Dans la pratique actuelle, la différenciation n'est pas pensée dans une dimension collective. En effet, le soutien est en priorité réservé aux élèves présentant des difficultés et mis en place à travers l'individualisation et la remédiation. Or, différencier n'est pas individualiser. Les auteurs s'accordent pour dire que la différenciation demande de revoir l'organisation de l'enseignement à travers la poursuite d'objectifs communs, grâce à l'augmentation des voies d'accès, en s'appuyant sur une diversité de méthodes, mais également en tenant compte des interactions entre et avec les élèves (Tremblay, 2015, Janin et al., 2021).

Ainsi, l'organisation habituelle de la classe se transforme afin de prendre en compte les individualités au sein d'un collectif. Dans cette réorganisation, l'enseignant recourt à la différenciation sous l'angle des contenus, des processus, des structures et des productions (Biémar et al., 2021, Dubé et al., 2021).

Dubé et al. (2021) mettent en avant quatre composantes de la différenciation. En effet, elle peut être relationnelle et cible dès lors les personnes impliquées ainsi que les pratiques mises en place. Cette composante met en avant le caractère essentiel de la collaboration entre les différents intervenants. L'enseignant gère dès lors la gestion des situations d'apprentissages et met tout en œuvre pour être aussi souvent qu'il le peut au bon endroit, au bon moment (Biémar et al., 2021).

La recherche basée sur le projet pilote en lecture montre que le dispositif de coenseignement a une influence sur la différenciation. En effet, les enseignants en étant deux déclarent porter une

meilleure attention aux élèves, affinent leurs observations, remédient et diversifient l'utilisation des outils. Les chercheurs accompagnants ont également identifié une augmentation de la différenciation durant les trois temps de l'apprentissage.

Néanmoins, les auteurs relèvent également des difficultés rencontrées par les enseignants durant la mise en place de la pratique notamment le manque de formation, le manque de temps, le manque de concertation avec la personne AP et enfin le manque d'outils adaptés (Housni et al., 2021).

1.3.2.2 Co-instruction à travers les modalités d'intervention

La pratique du coenseignement se décline en plusieurs modalités qui peuvent être pratiquées de manière permanente ou temporaire. Celles-ci varient en fonction des rôles qu'occupent les enseignants et dépendent des objectifs poursuivis et des besoins des élèves (Benoit et Angelucci, 2011). En effet, elles peuvent se succéder au cours d'une même séance sans pour autant qu'il existe une quelconque hiérarchie entre elles (Toullec-Théry, 2020). Elles tiennent compte également du degré de maturité qui résulte de la relation professionnelle et personnelle entre coenseignants (Tremblay, 2015, 2021).

Les auteurs mettent en évidence six modèles principaux en matière de cointervention/coenseignement (Friend & Cook, 2010, Benoit et Angelucci, 2016, Tremblay, 2015, 2017). Le comité national de suivi du dispositif « Plus de maitres que de classes » par Toullec-Théry et Marlot (2015) enrichit ses propositions en incluant une modalité supplémentaire partagée par Dubbé et al. (2020).

1) Un enseigne quand l'autre observe

Cette configuration donne la responsabilité de l'enseignement à un enseignant pendant que l'autre observe un élément précis, décidé en commun puis coévalué. Le duo se partage la gestion du groupe. Tremblay (2017) précise que cette configuration ne demande que peu ou pas de planification conjointe, mais alerte néanmoins sur l'importance d'alterner les rôles d'enseignement et d'assistance afin que le coenseignant ne soit pas relégué à la simple posture d'accompagnant.

2) Un enseigne quand l'autre soutient/ aide

Cette modalité apporte une certaine complémentarité dans le sens où tous deux partagent la gestion du groupe, seulement, l'un planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre

apporte un soutien spécifique en intervenant individuellement auprès des élèves. À nouveau, la planification conjointe se révèle peu présente. Seule la différenciation spontanée que Tremblay (2017) nomme « différenciation in situ » est mise en avant. En effet, le deuxième intervenant, souvent spécialisé, intervient pour répondre aux besoins qu'il observe ou à la demande de l'élève.

Tremblay (2021) montre, à travers ses recherches, que ces deux premières configurations « l'un enseigne et l'autre observe ou l'autre aide » dominant chez une majorité des duos collaboratifs et dans les classes qui se caractérisent par un enseignement traditionnel, ce qui aurait tendance à réduire le potentiel pédagogique de la pratique reléguant souvent le coenseignant à un rôle de subordonné. Cela fait sens avec la recherche de Janin et al., (2021) qui montre que la modalité « l'un enseigne, l'autre observe » fort plébiscitée présente le risque d'une répartition asymétrique des responsabilités, mais permet cependant de collecter des indices qui, à condition d'être partagés et mobilisés durant les temps de co-planification, permettraient d'anticiper les obstacles et d'affiner la construction de l'aide pédagogique à apporter.

3) Enseignement parallèle

Contrairement aux deux premières manières de pratiquer le coenseignement, les enseignants sont tous les deux responsables de la planification, de l'enseignement et de la gestion des élèves. Dans ce cas de figure, la classe est divisée en deux groupes, chacun pris en charge par un intervenant. Le contenu de l'apprentissage est identique, mais les méthodes d'enseignement sont différentes. Selon Friend et al. (2010), cette configuration montre l'avantage de diminuer le ratio enseignant/élèves et augmente la fréquence des interactions en offrant un enseignement plus spécifique et intensif.

4) Enseignement en ateliers

Comme pour le point précédent, les intervenants se partagent les responsabilités liées à l'enseignement, au contenu et à la gestion du groupe. Les élèves sont dispersés et passent d'un atelier à un autre dans un ordre prédéfini à l'avance par les enseignants. Cette modalité demande une planification de la différenciation plus importante.

En effet, elle a lieu avant, pendant et après l'activité. Aussi, une préparation supplémentaire ainsi que la gestion du temps et du bruit peuvent être considérées comme des inconvénients (Tremblay, 2017).

5) Enseignement alternatif / enseignement avec groupes différenciés

Les coenseignants se partagent les responsabilités de planification, d'enseignement et de gestion. Dans ce cas, une majorité du groupe reste dans le groupe principal pendant que le reste des élèves forment un sous-groupe. Le groupe restreint s'adonne à un enseignement individualisé de préenseignement, d'enrichissement, de remédiation ou de réenseignement. Cette pratique permet une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits. En effet, elle est mise en place pour soutenir les élèves présentant des lacunes à un moment déterminé de l'apprentissage ou pour enrichir les élèves plus avancés. Benoit et Angelucci (2016) recommandent de varier la composition du sous-groupe, pour éviter la stigmatisation des élèves présentant des difficultés, entre autres.

6) Enseignement partagé/ en tandem

L'activité est planifiée et animée par les deux enseignants. Durant l'enseignement, le duo interagit successivement avec le groupe classe tout en variant les rôles et les responsabilités. Les différenciations sont présentes durant l'activité, mais également en amont et en aval de celle-ci. Tremblay (2017) précise qu'elle requiert une planification et une expérience commune de coenseignants pour permettre une différenciation permanente et une large flexibilité de l'enseignement.

7) Les deux aident /soutien partagé

Pendant que les élèves s'occupent à la réalisation d'une tâche autonome, les deux coenseignants proposent de l'aide et de la rétroaction aux élèves. Ils permettent ainsi aux élèves de rester engagés dans la tâche et se partagent la gestion du groupe. (Toullec-Théry, 2020 ; Dubbé et al., 2019).

Coenseignement	Cointervention
Quand deux enseignants coenseignent, ils partagent les mêmes objets d'apprentissage, au sein du groupe classe, et le temps et l'espace sont communs.	Quand il s'agit de cointervention, alors les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant alors la classe en groupes.
Modalités	Modalités
1. Enseignement en tandem 2. L'un enseigne, l'autre aide 3. Les deux aident 4. L'un observe, l'autre aide (même s'ils n'enseignent pas à proprement parler tous les deux puisque l'un observe)	5. Enseignement en atelier 6. Enseignement avec groupe différencié 7. Enseignement parallèle

Tableau 1 : Différentes modalités de coenseignement et de cointervention (Toullec-Théry, M., 2021, p.79).

Dans le cadre du projet « Plus de maitres que de classes » qui s'apparente à notre contexte de recherche, les chercheurs ont analysé les différentes modalités d'intervention pour déceler celles qui faisaient véritablement appel à du coenseignement de celles qui s'apparentaient davantage à de la cointervention. Cette analyse a permis de montrer la complexité existante dans le choix de la modalité d'intervention. En effet, les modalités d'interventions sont évolutives, peuvent se succéder au sein d'une même séance et ne dépendent d'aucune hiérarchie. Cependant, les auteurs appellent à une plus grande vigilance en termes d'exigence de préparation et de co-évaluation lorsqu'il y a cointervention désignant ainsi des risques de morcellement et de désarticulation des savoirs plus importants (Toullec- Théry et Marlot, 2015, Toullec-Théry, 2021).

1.3.2.3 La co-évaluation

La co-évaluation fait partie des responsabilités partagées du travail en commun propre à la pratique du coenseignement. En effet, les intervenants sont amenés à évaluer l'activité conjointe tant au niveau de la collaboration que sur les apprentissages des élèves (Biémar et al., 2021). Ils sont amenés à trouver des pistes d'amélioration et de régulation de l'activité commune (Tremblay, 2021).

1.3.2.4 Le rôle de la direction

Les enseignants qui sont satisfaits de l'organisation du travail ont tendance à collaborer plus fréquemment. À cet effet, la direction de l'établissement occupe un rôle central dans la mise en place du coenseignement et ses actions touchent plusieurs publics.

Elle porte une casquette de médiateur et garantit le passage des informations entre l'école et l'environnement externe (Lessard et al., 2009).

Elle s'assure également de maximiser l'organisation interne de l'école en tenant compte des facteurs qui contribuent à la mise en œuvre du coenseignement afin d'éviter les obstacles que les enseignants pourraient rencontrer et leur donner l'envie de pérenniser le dispositif (Benoit et Angelucci, 2011).

Dans cette optique, la direction doit repenser l'attribution des locaux et l'agencement des horaires afin de faciliter le travail en duos. Elle définit également les rôles et les attributions de chaque membre du personnel (Granger et Tremblay, 2020).

La direction est invitée à prendre un rôle d'accompagnateur de changement en apportant son aide et son soutien à l'instauration d'un climat de confiance entre les membres de l'équipe qui seront inévitablement amenés à redéfinir leurs rôles afin d'enseigner aux côtés d'un nouvel intervenant (Benoit et Angelucci, 2011 ; Gibert, 2018).

Granger et Tremblay (2020) partagent cette idée et montrent l'importance d'établir des critères pour former les duos et la possibilité de servir de médiateur dans le cas où la collaboration serait difficile. Les auteurs montrent également l'importance de soutenir les enseignants dans la définition de leurs valeurs et de leur posture pédagogique et dans la pratique d'un dialogue respectueux et constructif.

Il ne fait d'ailleurs aucun doute que l'implication des acteurs de terrain dans le choix des duos ainsi que dans l'organisation de la planification des interventions apporterait une efficacité considérable au projet de collaboration (Benoit et Angelucci, 2011).

Il est aussi conseillé, et cela a trait à notre contexte d'étude, de mettre en place l'accompagnement personnalisé au sein d'un cycle, de sorte à réunir les enseignants en petits groupes homogènes (Biémar, 2021).

Le chef d'établissement veille également au respect et à l'établissement de temps de planification et de préparation en commun. En effet, il est important que la direction accorde

des temps de concertation aux coenseignants. Ces moments formels peuvent être vus comme une occasion de faire appel à des personnes facilitatrices comme des conseillers, des formateurs ou encore des chercheurs (Granger et Tremblay, 2020).

Cela rejoint le dernier point qui préconise à la direction d'inviter son personnel à se former en proposant des formations individuelles ou collectives sur la pratique du coenseignement ou sur des sujets étroitement liés (Granger et Tremblay, 2020).

1.3.3 Les facteurs liés à la formation

Certains auteurs s'accordent sur l'importance de préparer les enseignants à pratiquer le coenseignement (Friend et al., 2010, Benoit et Angelucci, 2011).

En effet, qu'elle soit initiale ou continue, la formation permet aux enseignants de développer les compétences essentielles pour une collaboration optimale, de valoriser l'intérêt du travail collaboratif et surtout de favoriser l'émergence de praticiens réflexifs. Aussi, le changement des rôles demandés aux enseignants nécessite que de nouveaux contenus soient apportés à la formation initiale (Lessard et al., 2009).

Dans le cadre d'une recherche menée par Janin et Couvert (2020) auprès d'une cohorte d'enseignants spécialisés et ordinaires formés ou non, sur la nécessité d'une formation à la pratique du coenseignement, il semblerait que la majorité des professionnels interrogés constatent des bénéfices et ce, qu'ils aient reçu une formation ou non. En effet, le travail collaboratif et le partage des pratiques qu'il induit entre professionnels représentent déjà un facteur de développement personnel (Benoit et Angelucci, 2011, Tremblay, 2015, Janin et Couvert, 2020).

Il est vrai que la formation n'est pas indispensable, mais elle permet cependant d'amplifier les bénéfices perçus. « *Lorsqu'une formation spécifique est dispensée parallèlement à sa mise en œuvre, cet effet est renforcé, probablement grâce au cadrage théorique apporté et par une meilleure conscientisation des effets* » (cité par Janin et Couvert, 2020, p.216).

Notons également que le coenseignement par l'apprentissage mutuel s'apparente selon les auteurs à une formation informelle. (Benoit et Angelucci, 2011). Les auteurs ajoutent que la formation aiderait les enseignants peu adhérents à déconstruire les a priori et les stéréotypes qu'ils pouvaient avoir de la pratique (Janin et Couvert, 2020).

1.4 L'efficacité du coenseignement

La revue scientifique fait état de la difficulté de mesurer et de comparer les effets bénéfiques de la mise en œuvre de la pratique. En effet, les différentes études, principalement des études de cas valides dans un contexte précis, ne permettent pas d'être généralisables et transposables. Nous retiendrons toutefois l'émergence de tendances (Benoit et Angelucci, 2011).

1.4.1. Les bénéfices perçus pour les enseignants

La compatibilité interpersonnelle et la confiance mutuelle propre à la pratique du coenseignement permettraient le développement professionnel des enseignants. En effet, les enseignants qui pratiquent le coenseignement considèrent qu'ils perfectionnent leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage, ils disent développer une pratique réflexive et ont le sentiment d'accroître leur capacité à différencier au contact d'un co-intervenant spécialisé (Benoit et Angelucci, 2011 ; Janin et Couvert, 2020, Tremblay, 2021). Aussi, une majorité des enseignants constatent la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement diversifiées, la découverte et la création de nouvelles techniques et outils, mais également une motivation à partager et à faire à deux ce qui était difficile d'entreprendre seul (Housni et al., 2021). Pour les enseignants spécialisés, le coenseignement leur permet d'apporter leur part d'expertise tout en se familiarisant avec les attentes et les exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Janin et Couvert 2020, Tremblay, 2021).

Les acteurs de terrain apprennent également à réserver plus de temps à la planification durant des temps de concertation planifiés et utilisés adéquatement de sorte à définir les objectifs et à l'ajustement des pratiques en lien avec leurs observations. Les auteurs insistent également sur l'importance d'utiliser des outils pédagogiques notamment diagnostiques afin de rendre compte de la progression chez les élèves. (Biémar et al., 2021).

Les conclusions des expériences pilotes menées dans les écoles de la FW-B montrent que les enseignants ont pu, au fil de la mise en place de la pratique et en proposant une différenciation adéquate, affiner les représentations qu'ils avaient de leurs élèves en permettant à chacun d'eux de se surpasser tout en restant dans une dimension collective de l'apprentissage (Biémar et al., 2021). En effet, Tremblay (2021) qui s'est penché sur ce que le coenseignement permettait en termes de *plus*, montre que les enseignants peuvent intervenir plus rapidement auprès des élèves et surtout plus longuement auprès de ceux qui présentent des difficultés notamment en ayant

recours à la rétroaction, mais également de manière plus ciblée pour les élèves forts qui auraient besoin d'être poussés plus loin.

Un autre bénéfice perçu est la gestion des comportements, de l'attention et de la concentration des élèves. En effet, la coprésence des enseignants au sein d'une même classe permet une plus grande vigilance quant aux décrochages des élèves, leur permettant d'être plus à l'écoute (Tremblay 2021). Les enseignants efficaces reconnaissent d'ailleurs que les problèmes liés au comportement coïncident souvent avec les difficultés d'apprentissage, c'est la raison pour laquelle ils doivent avoir planifié de manière proactive la façon dont ils travailleront ensemble pour aider les élèves à la fois sur le plan du comportement et sur le plan scolaire. La collecte commune des données sur le comportement des élèves contribue ainsi à gérer plus efficacement la classe (Murawski et Lochner, 2011).

Tremblay (2021) indique qu'une gestion de l'activité en demi-groupe permet de la rendre plus dynamique et participative pour les élèves et permet également aux enseignants d'expérimenter de nouvelles pratiques. Ils comprennent l'importance de manipuler et de construire des outils ainsi que d'utiliser les nouvelles technologies.

La présence d'un coenseignant permet également une réduction de la charge de travail. En effet, la gestion administrative ainsi que le travail de correction sont allégés. Les membres du duo s'aident dans la planification, dans la préparation du matériel, mais également dans la disposition et la mise en place du local (Tremblay, 2021). Aussi, le fait de travailler en duo permet de décharger mentalement le titulaire habitué à être « unique responsable » de l'apprentissage des élèves (Housni et al., 2021).

Janin et Couvert (2020) mettent en exergue le fait que malgré certaines réticences liées notamment à l'acceptation de l'autre dans la classe et moyennant certaines contraintes matérielles, la pratique du coenseignement a permis aux enseignants une meilleure conscientisation de l'action pédagogique ainsi qu'une alternance régulière des formes de travail.

1.4.2 Les bénéfices perçus pour les élèves

La littérature montre que la pratique du coenseignement améliore les performances scolaires, mais aussi le comportement et la confiance en soi des élèves (Tremblay, 2022).

L'attention supplémentaire octroyée aux élèves avec et sans difficulté d'apprentissage est l'un des bénéfices majeurs observés par les enseignants. Les interactions sont plus nombreuses et

profitent davantage aux élèves qui disposent d'un enseignement plus spécifique et intensif ainsi que d'une aide différenciée. Les élèves perçoivent également une diversification des approches et des styles d'enseignement (Benoit et Angelucci, 2016).

Ces mêmes auteurs mettent également en avant que le coenseignement permet aux élèves présentant des difficultés de profiter d'un enseignement différencié au sein du groupe classe sans avoir à perdre du temps dans les transitions entre les locaux et sans avoir à subir une quelconque stigmatisation sociale.

Aussi, la mise en place du coenseignement permet également un soutien à la mise en place et l'utilisation des outils d'aides technologiques pour les enfants en difficultés (Tremblay, 2021).

L'aide supplémentaire apportée par la présence d'un enseignant supplémentaire améliorerait également l'estime de soi des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Aussi, la collaboration entre coenseignants apparaîtrait comme un modèle social encourageant qui pousserait les élèves à coopérer davantage (Benoit et Angelucci, 2011).

1.5 Les limites de la pratique et leviers d'action possibles.

La participation volontaire peut représenter un frein à la pratique. Lessard et al. (2009) pointent l'importance de négocier la collaboration et la mise en place du changement qu'elle facilite de manière simultanée, de sorte à éviter que les enseignants réfractaires se l'approprient en négligeant les valeurs et les responsabilités qui en font un outil collectif efficace. Dans notre contexte d'études, il semble peu probable de pouvoir garantir aux enseignants de collaborer de manière systématique avec une personne qu'ils auraient préalablement choisie. Cependant, il fait état que les enseignants à l'origine non volontaires finissent par collaborer efficacement (Benoit et Angelucci, 2011).

Une autre principale limite réside au niveau de la collaboration des enseignants. En effet, celle-ci dépend fortement de la communication et des rapports sociaux entre eux. Des tensions peuvent s'immiscer au sein des duos dans le cas où les responsabilités propres à chacun ne seraient pas clairement définies, ou encore qu'une hiérarchie s'installerait dans le duo de telle sorte que l'un se placerait dans le rôle de l'expert. D'autant plus que de nombreux enseignants favorisent un enseignement frontal et uniforme (Biémar et al., 2021). Le manque de concertation peut aussi représenter un frein à la collaboration notamment en ce qui concerne les stratégies d'enseignement à mettre en place (Benoit et Angelucci, 2011).

En ce sens, le temps de planification demeure un obstacle à la pérennisation de la pratique d'autant plus que celui-ci n'est pas toujours utilisé à bon escient (Benoit et Angelucci, 2011, Janin et Couvert 2020). Aussi, la difficulté de dégager des temps de concertation peut se faire ressentir. D'autant plus, qu'il n'est pas rare qu'une même personne intervienne dans plusieurs classes et dans des zones géographiques éloignées (Benoit et Angelucci, 2016).

La charge de travail peut également représenter une limite non négligeable à la pratique collaborative. Celle-ci peut rapidement entraîner un sentiment d'épuisement perçu comme insurmontable pour les enseignants. Cela fait sens avec les conclusions du projet pilote mené au sein de plusieurs écoles de la FW-B qui montrent que les enseignants malgré leur bonne volonté et conscients des bénéfices perçus de la pratique collaborative, se sentent encore pour la plupart surchargés par ce temps de partage (Biémar et al., 2021). Pour pallier à cela, les auteurs émettent certaines stratégies pour dégager du temps notamment en passant par la suppression de temps de correction en ayant recours à un système d'auto correction ; à la répartition des tâches relatives au travail à domicile ou encore l'utilisation d'outils informatiques permettant le partage et la collaboration à distance (Benoit et Angelucci, 2016). Janin et Couvert (2020) remarquent cependant que ces difficultés tendent à diminuer avec l'expérience dans la pratique.

Aussi, le manque du soutien aux enseignants et une insuffisante implication des acteurs de l'école peuvent empêcher le bon fonctionnement de la pratique.

Enfin, le manque de préparation et de formation des enseignants au coenseignement peut fragiliser l'émergence de bénéfices comme l'augmentation des interactions entre les élèves et l'enseignant et la modification des pratiques d'enseignement. (Benoit et Angelucci, 2011, Janin et Couvert, 2020). Suchaut (2013) précise cette idée en insistant sur le fait qu'une cointervention efficace se doit d'être pensée en complémentarité, ce qui demande aux duos d'avoir un certain entraînement dans cette pratique surtout lorsque l'un des deux n'est pas expérimenté. Il évoque ainsi l'importance de la formation du personnel à ce type d'intervention au sein de la classe.

Les enseignants se sentent également démunis face à la différenciation à apporter tant par leur manque de formation, mais également face à la diversité des profils et des niveaux présents au sein du groupe classe (Biémar et al, 2021).

Notons que l'ensemble de ces facteurs peuvent également dépendre du contexte de mise en œuvre, comme les ressources humaines et matérielles disponibles ainsi que la taille de l'établissement (Benoit et Angelucci, 2016).

2. OBJECTIF ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Notre recherche vise à étudier les perceptions qu'ont les enseignants, en charge des périodes d'accompagnement personnalisé au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrit dans la nouvelle réforme du tronc commun en FW-B.

Nous postulons ainsi que l'efficacité ou l'inefficacité perçue du travail en duo/collaboratif par les enseignants titulaires et les coenseignants en charge des heures d'accompagnement personnalisé au cycle 2 dépend de plusieurs conditions liées aux facteurs individuels, interpersonnels et organisationnels.

Enrichis de nos éclairages de la revue de la littérature, nous formulons ces conditions comme sous-hypothèses du présent travail :

Les enseignants qui perçoivent le travail collaboratif comme étant efficace sont des enseignants qui :

1. S'intéressent aux pratiques collaboratives innovantes et dont l'adhésion à la pratique est volontaire.
2. Clarifient les rôles et les responsabilités de chaque intervenant afin d'assurer une certaine équité et une certaine complémentarité dans le partenariat.
3. Coplanifient de manière régulière et formelle en se fixant des objectifs pédagogiques à atteindre, en élaborant des contenus didactiques communs qui tiennent compte des besoins des élèves et en envisageant l'évaluation de ceux-ci.
4. Co-instruisent en variant les modalités d'intervention fixées en fonction des attentes et des besoins ciblés chez leurs élèves.
5. Perçoivent des bénéfices liés aux apprentissages chez leurs élèves.
6. Ressentent une amélioration de leur capacité à observer, à différencier et à adapter leurs gestes et contenus pédagogiques.
7. Se sentent soutenus de la part de la direction.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Public cible

Notre recherche se voulant quantitative, il nous a semblé impératif de récolter un nombre important de réponses afin que notre instrument génère des résultats permettant une analyse statistique descriptive. Nous avons ainsi fait passer cette enquête aux instituteurs primaires du cycle 2 ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi qu'aux personnes tenant le rôle de coenseignant en charge des heures d'accompagnement personnalisé prescrites par le tronc commun.

Afin de toucher potentiellement un échantillon le plus varié et le plus représentatif possible, nous avons partagé cette enquête en ligne par le biais des réseaux sociaux durant les mois d'avril et de mai 2023, en tenant compte des précautions éthiques qui s'y réfèrent.

Simultanément, nous avons sollicité par courriers électroniques et de manière aléatoire, plusieurs dizaines de directions d'écoles ordinaires en FW-B, tous réseaux confondus en espérant qu'un relais de notre enquête auprès de leurs équipes se fasse. En effet, contacter l'entièreté des écoles de la FW-B nous paraissait une action peu réalisable dans les temps impartis, mais il nous semblait tout de même judicieux de pouvoir toucher des enseignants peu ou non actifs sur les réseaux sociaux afin de rencontrer une population dont l'ancienneté, l'expérience et le contexte d'enseignement varient.

De ce fait, 247 personnes ont répondu à la totalité de notre enquête dans le cadre de ce travail.

3.2. Méthode et instruments

La mise en place des heures d'accompagnement personnalisé en FW-B étant relativement récente, nous n'avons pas trouvé d'outil validé permettant de récolter des informations sur l'efficacité perçue ou non des enseignants mettant en pratique le travail collaboratif dans un contexte similaire.

Néanmoins, nous avons trouvé pertinent de nous baser sur l'expérience pilote coordonnée par P. Schillings et J-L. Dufays (2021) qui visait, à mettre en place des outils pour renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture dès le début du nouveau tronc commun. Cette recherche nous a permis, en plus d'étoffer notre revue de la littérature sur la différenciation que permet le coenseignement, de dégager certains facteurs clés liés à la pratique du travail collaboratif et plus précisément à la collaboration entre les membres du duo.

Après avoir fait la demande pour obtenir le questionnaire auprès de Madame Schillings, coordinatrice du projet pilote et promotrice de ce mémoire, nous avons pu nous en inspirer en partie lors de la conception du nôtre. Bien que le questionnaire de départ se présentait sous la forme de questions ouvertes à réponses courtes, il nous a permis d'étoffer la liste des facteurs liés au travail collaboratif avec des propositions appropriées et réalistes. En effet, nous y avons vu l'opportunité de retenir les propositions les plus représentées dans les réponses données pour construire nos propres questions fermées (Lafontaine, 2019).

3.3. Conception du questionnaire

3.3.1. Choix et justification du contenu

Dans un premier temps, nous avons été attentifs à l'ordre des questions. En effet, celui-ci influence l'état d'esprit créé chez le répondant ainsi que sa motivation à répondre (Lafontaine, 2019).

Ainsi, grâce aux éclairages de la revue de littérature, nous avons conçu un questionnaire permettant dans un premier temps de récolter des informations sur les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants titulaires et coenseignants en charge des heures AP et dans un second temps, des informations relatives à la prise de position sur des facteurs liés au travail en duo/collaboratif.

Dans le but de permettre un état des lieux le plus précis de l'efficacité perçue des enseignants concernant le travail en duo durant les périodes AP, et grâce aux éclairages de la revue de la littérature, nous avons pu cibler les différents facteurs pertinents à aborder en lien avec nos hypothèses, à savoir :

- les facteurs individuels et interpersonnels ;
- les facteurs organisationnels ;
- les facteurs liés à la formation.

Le questionnaire que nous avons conçu (en annexe 1) se compose de 17 questions.

Les cinq premières questions ont pour but de récolter des informations personnelles et ne demandent dès lors aucun positionnement de la part du répondant. Elles questionnent les enseignants à propos de leur titre pédagogique, de leur statut au sein du duo, du nombre d'années d'expérience au cycle 2 et également du nombre d'années de pratique du coenseignement si tant est qu'ils l'aient expérimenté auparavant.

La question 5 permettra d'obtenir des précisions sur la formation continuée de la personne en lui demandant notamment si elle possède une formation continue liée à la pratique. Dans le cas d'une réponse négative, une sous-question du même type apparaît, afin de savoir si la personne se sent assez outillée pour mettre en place le coenseignement.

Les questions 6, 8, 9, 11, 12 et 17 invitent le répondant à situer son niveau d'accord sur une échelle à 4 propositions. Ces échelles ciblent des items liés aux facteurs personnels liés à la pratique du coenseignement (intérêt, motivation pour la pratique, habitudes pédagogiques et sentiment de compétence), interpersonnels (complémentarité, compatibilité) et organisationnels (coplanification, co-instruction, co-évaluation et rôle de la direction). Une échelle propose aussi des items liés aux savoirs et savoir-faire permis par le coenseignement et liés aux apprenants (effets positifs et négatifs observés).

La question 7 énonce plusieurs facteurs repris dans la recherche coordonnée par Schillings et J-L. Dufays (2021) pouvant influencer positivement ou freiner la collaboration pédagogique et demande au répondant de statuer pour chacun d'entre eux, s'il s'agit d'un frein ou d'un levier à la pratique en se basant sur sa propre expérience de la pratique collaborative mise en place lors des périodes AP.

Enfin, plusieurs questions à choix multiples sont proposées (10, 11, 13-16). Ces questions concernent majoritairement les facteurs organisationnels liés à la co-planification tels que la place occupée au sein du duo, la fréquence, la durée le type et le contenu des concertations. Le répondant est également amené à choisir le type de modalité d'intervention qu'il emploie ainsi qu'un indice de fréquence pour chacune d'elles. Aussi, une question porte sur le niveau de satisfaction ressenti à l'égard de la pratique.

3.3.2. Un laboratoire cognitif

Aussitôt la rédaction de notre questionnaire achevée, nous l'avons prétesté auprès de deux enseignants titulaires du cycle 2 ainsi que deux coenseignants en charge des heures AP.

Les enseignants se sont ainsi prêtés à l'exercice de lire à voix haute les différentes questions et ont été invités à verbaliser leurs processus mentaux pour y répondre.

Les remarques de nos deux coenseignants nous ont permis de préciser davantage les spécificités liées à la fonction qu'elles occupaient auprès de l'établissement. En effet, celles-ci nous ont fait part du nombre d'établissements ainsi que du nombre de classes dans lesquelles elles intervenaient. À l'origine, nous n'avions pas pensé recueillir ce genre d'informations, pourtant

la littérature relève cet aspect organisationnel comme étant un frein à la pratique de la collaboration. De ce fait, lorsque le répondant est amené à déterminer la fonction qu'il occupe dans le duo, nous avons proposé deux sous-questions réservées aux coenseignants afin de ne pas alourdir notre questionnaire.

La question 6 demandait initialement aux répondants de se positionner sur une échelle de Lickert afin de donner leur degré d'accord à différentes propositions notamment à l'item « Je pratique le coenseignement pour répondre aux exigences de la FW-B ». La majorité des enseignants y répondait à l'affirmative en nous disant que ça tombait sous le sens puisque c'était une obligation. De ce fait, nous avons modifié cet item à l'aide de l'adverbe « uniquement » afin de différencier les participants qui mettaient en place le coenseignement uniquement par obligation ; de ceux qui le faisaient pour d'autres raisons.

Une des propositions de la question 7, qui demandait de déterminer si les propositions étaient personnellement perçues comme des freins ou comme des leviers à la pratique, a également été modifiée.

Dans un premier temps, nous avons précisé ce que nous attendions par freins et leviers dans la formulation de la question.

Aussi, l'une des propositions faisait référence aux termes « équité des statuts » comme souvent utilisés dans la littérature, mais parce qu'elle était non comprise par deux enseignantes ; nous avons décidé d'utiliser les termes « différence du statut » afin d'éviter tout malentendu.

La question 13 présentant les différentes manières de se concerter et demandant aux répondants d'identifier celle qu'ils utilisaient en majorité, a elle aussi été modifiée. En effet, la version initiale du questionnaire présentait une définition précise de ces différents types de concertation, ce qui perturbait le lecteur désireux de répondre le plus précisément possible en fonction de son contexte d'expérience. Nous avons donc choisi d'être plus concis dans la présentation des types préférant miser sur la forme de concertation et non sur le fond afin de restreindre la lecture et ainsi éviter une quelconque redondance avec une autre question.

Une autre modification apportée concerne la question 16 présentant les modalités d'interventions propres au coenseignement et demandant aux enseignants de déterminer une fréquence pour chacune d'elles à travers l'échelle à trois positions « JAMAIS/ RAREMENT/ SOUVENT ». Une des enseignantes nous a suggéré de remplacer l'adverbe « rarement » par « parfois » afin qu'elle puisse répondre en toute adéquation avec sa réalité. Bien que ces deux

adverbes soient sémantiquement proches, il nous apparaissait pertinent de garder les deux propositions, cela permettant également d'éviter le positionnement central au répondant. En effet, l'existence d'un point central sur une échelle au nombre impair d'échelons permet au répondant de ne pas se prononcer. Cela peut se révéler pertinent dans certains cas, seulement notre enquête cible une population qui est en mesure de donner son avis sur la question. De ce fait, nous utiliserons une échelle au nombre d'échelons pair pour forcer le répondant à faire un choix et ainsi contrecarrer l'effet de tendance centrale (Lafontaine, 2019).

Enfin, la question 17 concernant le rôle de la direction a été également modifiée. Nous avons remplacé l'item « La direction aménage les horaires pour faciliter le travail de collaboration » par « La direction est soucieuse d'aménager les horaires pour faciliter le travail de collaboration ». Cette modification met davantage l'accent sur l'intérêt que porte la direction aux aménagements des horaires plutôt que sur l'aménagement en lui-même qui est souvent idéalisé et peu réalisable en raison des conditions de l'enseignement et du manque d'effectifs actuel.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1. L'encodage et traitement des données

Les données du questionnaire en ligne ont été nettoyées puis encodées dans un tableau croisé dynamique selon un code défini. En effet, le tableau présentant l'organisation des données et les codes attribués en annexe 2 indique dans un premier temps, les intitulés des questions et des items relatifs à la description de l'échantillon et dans un second temps, les intitulés des questions et items liés aux différents facteurs et sous-facteurs de la pratique du coenseignement. Les codes attribués à chaque modalité de réponse sont indiqués dans une troisième colonne. Cette structure en facteurs et sous-facteurs nous guidera dans la présentation des résultats.

4.2. Présentation de l'échantillon

Pour réaliser une description précise de notre échantillon, nous avons interrogé nos répondants sur la fonction qu'ils occupent au sein du duo, leur titre pédagogique et le nombre d'années d'expérience dans le cycle 2. Nous avons également questionné les enseignants sur leur expérience de la pratique avant la mise en place des heures AP et sur leur formation au coenseignement.

Notre échantillon est composé de deux cent quarante-sept répondants en charge des heures AP au cycle 2 en FW-B. Cent septante-huit d'entre eux sont titulaires et soixante-neuf sont

coenseignants. Parmi les coenseignants, nous comptons soixante-sept instituteurs primaires. Les autres titres pédagogiques sont très faiblement représentés (annexe 3).

<i>Fonction occupée</i>	<i>Années d'expérience au cycle 2</i>	<i>Nombres de répondants</i>
<i>Coenseignants</i>	Moins d'un an	14
	Entre 1 et 5 ans	21
	Plus de 5 ans	34
<i>Titulaires</i>	Moins d'un an	9
	Entre 1 et 5 ans	40
	Plus de 5 ans	129

Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience au cycle 2 des répondants par fonction occupée

Ce tableau nous permet d'observer que la moitié des titulaires et la moitié des coenseignants interrogés ont une expérience de plus de 5 ans dans le cycle 2.

À la question relative à l'expérience du coenseignement avant la mise en place des heures d'accompagnement personnalisé, la moitié des répondants affirme avoir expérimenté la pratique du coenseignement avant la mise en place des heures AP (annexe 4).

Concernant la formation reçue et le ressenti qu'ont les répondants d'être outillés, 93% des répondants ne sont pas formés à la pratique du coenseignement (annexe 5). Parmi ceux-ci, 67% admettent également ne pas se sentir outillés (annexe 6).

Au vu du nombre restreint d'heures AP mises à disposition, les coenseignants sont parfois amenés à prendre en charge plusieurs classes et ce, dans plusieurs implantations. De ce fait, 88,4% des coenseignants voyagent entre 1 à 3 implantations. Nos données montrent aussi que 81,1% des coenseignants prennent en charge entre 1 et 5 classes lors des heures AP (annexe7).

4.3. Analyse des données

Dans cette partie, nous analyserons les données relatives aux facteurs individuels, les données relatives aux facteurs interindividuels, celles qui se rapportent aux facteurs organisationnels et enfin les données liées aux élèves et à l'apprentissage.

4.3.1. Analyse des données relatives aux facteurs individuels et interindividuelles :

Plusieurs items nous ont permis de récolter des données liées aux facteurs individuels et interindividuels. Ces résultats nous ont notamment permis d'appréhender le niveau d'accord des répondants à différents concepts liés tels que le niveau de satisfaction, l'intérêt pour la pratique, l'expérience de la collaboration, l'engagement et la motivation, l'esprit réflexif et le sentiment de compétence et la communication. D'autres items nous ont également permis de constater des freins et des leviers à la pratique.

▪ *La satisfaction*

À la question « Quel est votre niveau de satisfaction à l'égard de votre expérience de collaboration durant les heures d'accompagnement personnalisé ? », 66% des répondants se disent satisfaits et très satisfaits de leur expérience.

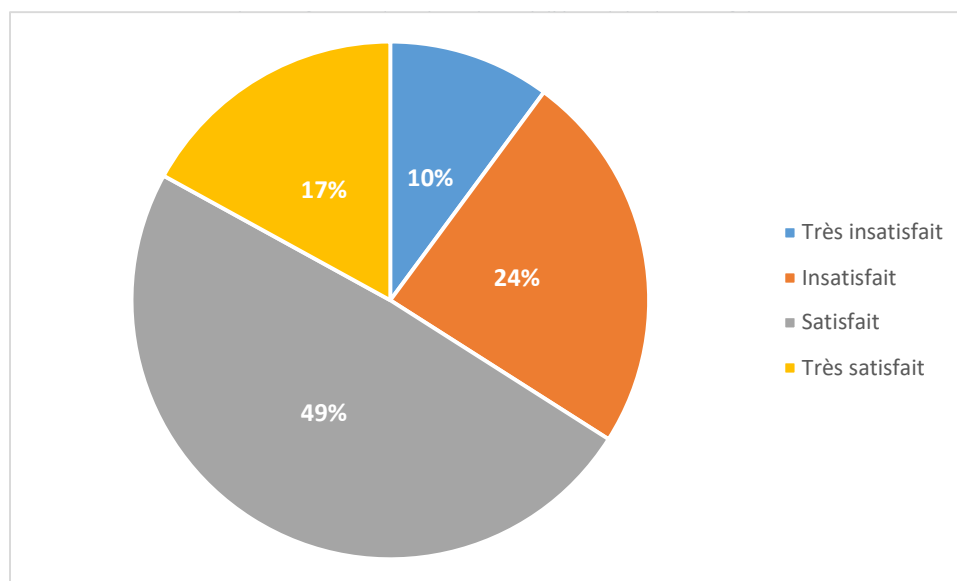


Figure 2: Niveau de satisfaction pour le dispositif

Afin d'approfondir ces résultats, nous avons croisé ces données avec les données liées à la fonction occupée (annexe 8). Nous constatons dès lors que 68% des coenseignants et 65% des titulaires se disent satisfaits de leur expérience de la pratique.

- ***Intérêt pour la pratique et expérience de la collaboration***

Grâce au tableau en annexe 9, nous observons que 97 % des enseignants s'intéressent aux pratiques pédagogiques et collaboratives innovantes. Aussi, 84% des répondants déclarent avoir l'habitude de travailler en étroite collaboration.

- ***Motivations à l'engagement dans la pratique***

Trois items étaient proposés afin d'approfondir les motivations liées à l'engagement dans la pratique du travail en duo durant les heures AP.

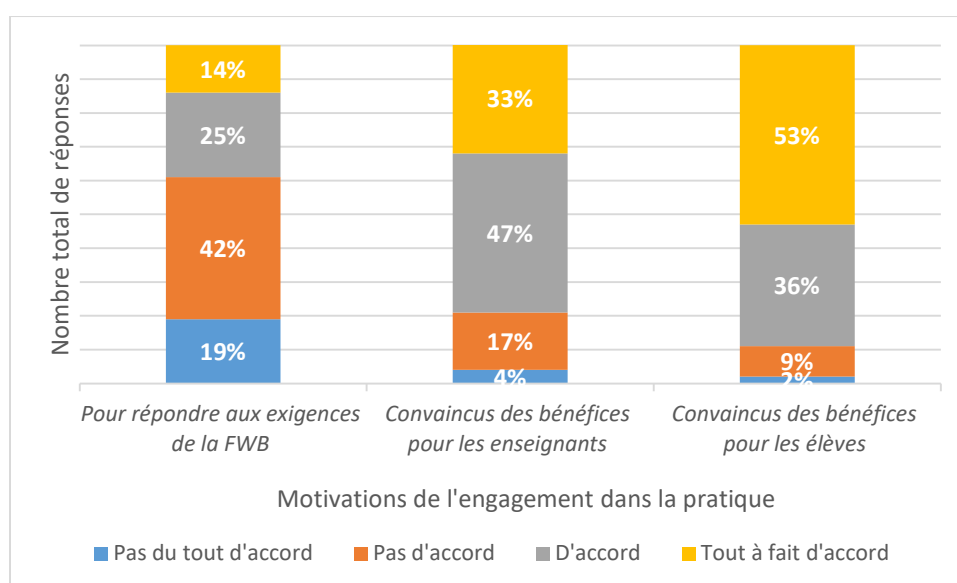


Figure 3: Motivations de l'engagement dans la pratique

Ce graphique montre que les répondants partagent des sentiments différents quant à leur engagement dans la pratique du coenseignement :

- 61% des répondants ne sont pas ou pas du tout d'accord de pratiquer le coenseignement dans l'unique objectif de répondre aux exigences de la FW-B. Alors que 25% des répondants sont d'accord et 14% sont tout à fait d'accord avec l'idée de répondre à cette exigence.
- 80% des enseignants pratiquent le travail en duo, car ils sont convaincus que le dispositif apporte des bénéfices aux enseignants. Seulement 4% des enseignants n'en sont pas du tout convaincus.
- 89% pratiquent le coenseignement, car ils sont convaincus des bénéfices de la pratique pour les élèves.

- ***Esprit réflexif et sentiment de compétence***

Nous remarquons que 80% des enseignants sont d'accord et tout à fait d'accord pour dire que le coenseignement permet de questionner et d'orienter leur pratique. Seuls 7% des répondants ne sont pas du tout d'accord avec cette idée.

Aussi, 78% des répondants partagent l'idée selon laquelle le coenseignement permettrait une évolution des gestes professionnels. Enfin, 60% acceptent l'idée d'acquérir un sentiment de compétence grâce à la pratique. Cependant, 10% des répondants ne partagent pas du tout cette idée (voir annexe 10).

- ***La communication***

Les réponses à l'item « La pratique du coenseignement me permet de développer ma communication avec mes collègues » montrent que 78% des répondants sont d'accord et tout à fait d'accord avec l'idée, seuls 5% des enseignants ne sont pas du tout d'accord (voir annexe 11).

- ***Freins et leviers perçus liés aux facteurs individuels et interindividuels :***

Les répondants ont été amenés à déterminer, pour un certain nombre de concepts liés aux facteurs individuels et interindividuels, s'il s'agissait d'un frein ou plutôt d'un levier à leur expérience de la pratique.

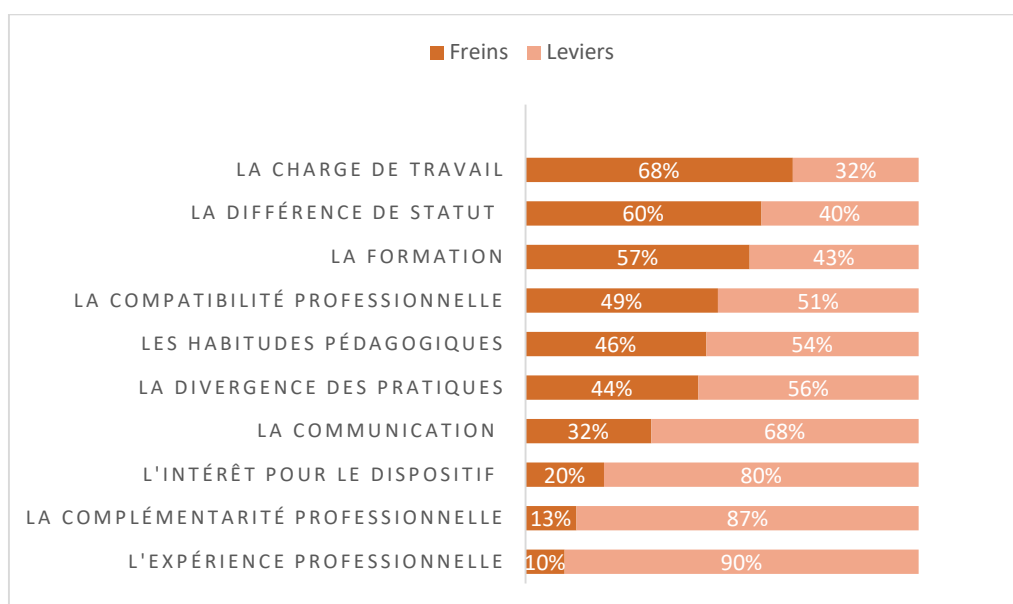


Figure 4 : Proportion de réponses « frein » et de réponses « levier » pour chaque concept

Ce graphique nous permet de relever trois freins et trois leviers considérés indispensables par nos répondants :

- La charge de travail avec 68%, la différence de statut avec 60% et la formation choisie avec 57% apparaissent comme des freins à la pratique.
- L'expérience professionnelle avec 90%, la complémentarité professionnelle avec 87% l'intérêt pour le dispositif avec 80% se démarquent des autres concepts comme étant des leviers à la pratique.

4.3.2. Analyse des données relatives aux facteurs organisationnels :

Plusieurs concepts liés aux facteurs organisationnels ont été abordés tels que les rôles et les responsabilités, la co-planification, la co-instruction, la co-évaluation ainsi que le rôle de la direction. Des items nous ont également permis de constater des freins à la pratique.

- ***Les rôles et les responsabilités***

Afin d'analyser les données récoltées à la question « Comment ressentez-vous votre partenariat ? », nous avons fait le choix de les croiser dans un premier temps avec les données liées à la fonction occupée ; puis dans un second temps, avec les données liées au niveau de satisfaction.

	<i>Coenseignants</i>	<i>Titulaires</i>	<i>Totaux</i>
<i>Le partage des rôles était équitable.</i>	12%	28%	40%
<i>J'ai majoritairement suggéré mes pratiques.</i>	1%	41%	42%
<i>J'ai majoritairement suivi l'autre dans ses pratiques.</i>	15%	3%	18%
<i>Totaux</i>	28%	72%	100%

Tableau 3: Rôles et responsabilités dans le partenariat

Nous constatons grâce à ce tableau que 42% des répondants, dont la quasi-totalité est titulaire, ont majoritairement suggéré leur pratique. Aussi, 40% des répondants jugent leurs rôles équitables dans le partage. 18% ont majoritairement suivi l'autre dans ses pratiques.

	<i>Satisfaits</i>	<i>Insatisfaits</i>
<i>Le partage des rôles était équitable.</i>	37%	3%
<i>J'ai majoritairement suggéré mes pratiques.</i>	20%	22%
<i>J'ai majoritairement suivi l'autre dans ses pratiques.</i>	9%	9%
<i>Totaux</i>	66%	34%

Tableau 4: Rôles et responsabilités des enseignants par satisfaction

Ce tableau montre que plus de la moitié des enseignants satisfaits perçoivent le partage des rôles comme étant équitable. De plus, nous constatons aussi que 65% des répondants insatisfaits ont majoritairement suggéré leur pratique à l'autre.

Nous observons aussi que 55% des répondants indiquent ne pas prendre le temps de discuter et de répartir les tâches et les statuts au sein du partenariat avant la mise en place de la pratique (annexe 12).

▪ ***La coplanification/ co-construction***

À travers le concept de coplanification, nous allons notamment analyser les données récoltées liées au temps d'échange sur les craintes, les envies et les préconceptions des intervenants, sur l'utilisation d'un dispositif d'outils de partage pour faciliter la collaboration, la création d'objets didactiques communs, mais également sur les types de concertations, leurs durées et leurs contenus.

Avant la mise en pratique du coenseignement, 66% des répondants déclarent ne pas prendre le temps d'échanger sur les craintes, les envies et les préconceptions qui résident au sein du duo (annexe 13).

La figure en annexe 14, présentant les données relatives aux types de concertation, montre que 48% des répondants se concertent de manière informelle, 34% se concertent de manière directe et les concertations formelles représentent 18% des réponses données.

À la question interrogeant les répondants quant au temps hebdomadaire accordé aux concertations, la figure en annexe 15 montre que 64% se concertent moins d'une heure par semaine, 22% estiment ce temps à une heure par semaine et 15% y passent plus d'une heure par semaine.

En ce qui concerne les outils de partage pour faciliter la collaboration, seuls 22% des enseignants en utilisent. Lors des moments de co-planification, 25% des enseignants créent ensemble des objets didactiques concrets (annexe 16).

Nous avons également questionné nos répondants sur l'objet de la collaboration. Nous tenons à préciser que les enseignants pouvaient choisir plusieurs propositions à cette question, ce qui a d'ailleurs été le cas pour une grande majorité d'entre eux.

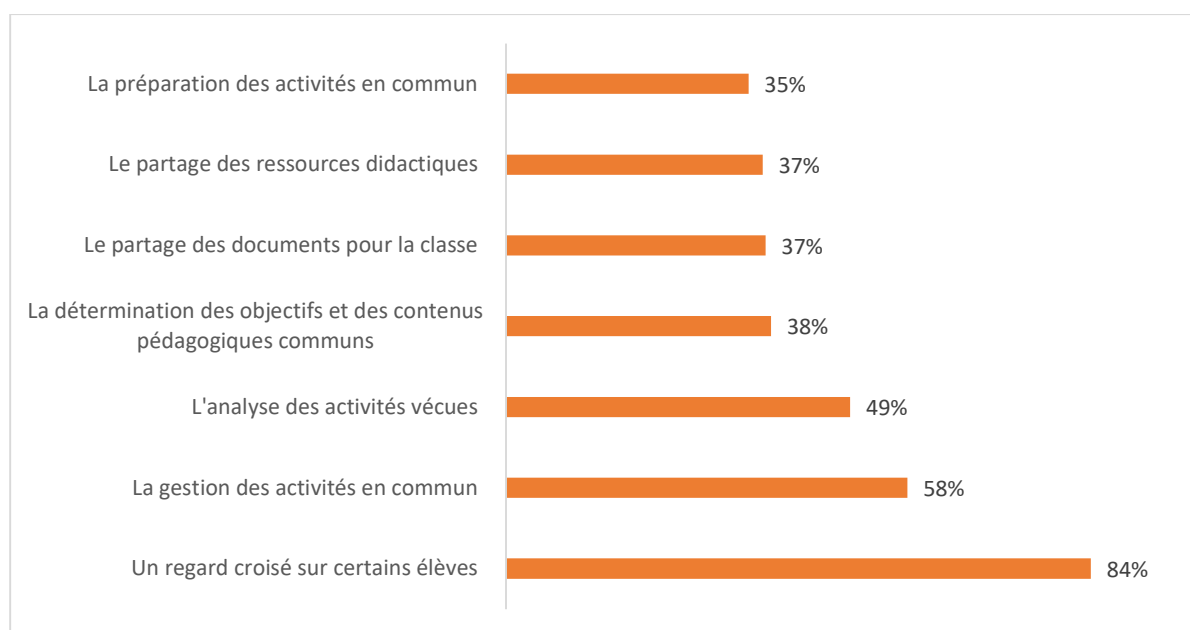


Figure 5: Objet de la collaboration

Parmi les différentes propositions relatives au contenu de la collaboration, nous remarquons que 84% des enseignants consacrent leur temps d'échange afin de croiser leur regard sur certains élèves, 58% s'accordent sur la gestion des activités en commun tandis que 49% analysent ensemble les activités vécues. La collaboration semble dès lors moins fréquemment portée sur la détermination d'objectifs et des contenus communs, le partage de ressources didactiques ou de documents pour la classe et la préparation des activités en commun.

▪ **La co-instruction**

Ce point nous permet d'analyser les données récoltées relatives au ressenti des enseignants concernant leur capacité à différencier, à varier les activités, à gérer le groupe classe, les problèmes de discipline et les difficultés des élèves. Les données concernant les modalités d'interventions propres au coenseignement seront également relevées.

Grâce au tableau à l'annexe 17, nous constatons que 85% des répondants sont d'accord et tout à fait d'accord avec l'idée de s'être améliorés dans leur capacité à différencier, à varier les activités autour d'un même contenu, 85% pensent mieux gérer et les difficultés des élèves et comprendre les obstacles rencontrés et 80% affirment avoir amélioré la qualité de leurs observations. Aussi, 61% gèrent plus efficacement le groupe classe et les problèmes de discipline.

Les données récoltées à la question portant sur les modalités propres au coenseignement nous permettent, dans un premier temps de mettre en évidence la fréquence d'apparition de celles-ci.

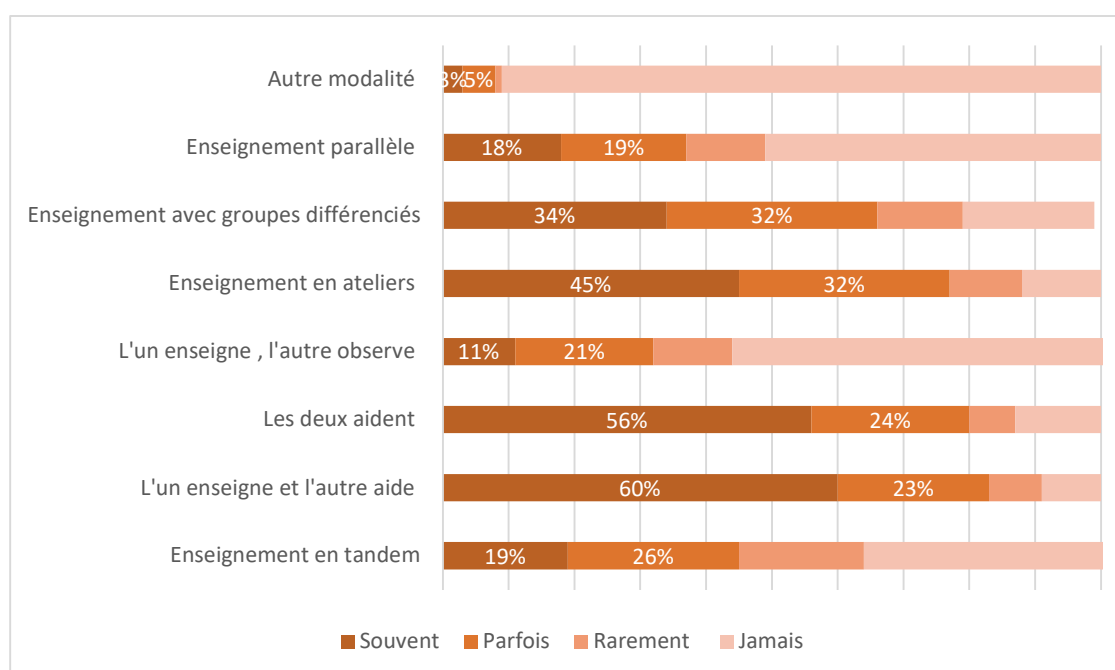


Figure 6 : Fréquence des modalités mise en place propres au coenseignement

Cette figure nous permet de mettre en avant les modalités les plus fréquemment mises en place par les enseignants :

- 83% des enseignants mettent en place la modalité « L'un enseigne, l'autre aide »,
- La modalité « Les deux aident » est mise en place par 80% des répondants,
- L'enseignement en ateliers est également privilégié à 77%,
- 66% choisissent également d'enseigner en formant des groupes différenciés.

Nous constatons dès lors que les autres modalités telles que l’enseignement en tandem, l’enseignement parallèle et la modalité « l’un enseigne et l’autre observe » se présentent moins fréquemment dans les classes.

Nous observons aussi que 8% des répondants disent mettre en place des modalités différentes à celles proposées. Une possibilité de préciser ces modalités par le biais d’une question ouverte leur a été dès lors proposée. Ces réponses sont reprises dans le tableau en annexe 18.

Sept instituteurs titulaires d’une classe verticale ou unique admettent profiter des heures AP pour séparer le cycle. De ce fait, le coenseignant prend en charge une année et les apprentissages spécifiques qui s’y réfèrent.

Quatre réponses données indiquent également que les enseignants prennent des élèves individuellement, en dehors du local, afin de remédier à certaines difficultés de l’élève ou pour pratiquer une activité de lecture.

Aussi, sept propositions s’apparentent aux modalités proposées. Les enseignants insistent cependant quant au fait de prendre en charge les élèves dans des locaux différents.

Enfin, deux réponses recueillies n’ont pas été prises en compte par manque de détails quant au contenu et à la mise en place de la modalité pratiquée.

Les données récoltées à la question liée aux modalités nous permettent, dans un second temps de mettre en évidence le nombre de modalités mises en place par niveau de satisfaction.

	<i>Très insatisfaits</i>	<i>Insatisfaits</i>	<i>Satisfaits</i>	<i>Très satisfaits</i>	<i>Totaux</i>
<i>Moins de 3 modalités</i>	2%	4%	3%	1%	10%
<i>Entre 3 et 5 modalités</i>	6%	19%	35%	11%	71%
<i>Plus de 5 modalités</i>	2%	1%	11%	5%	19%
<i>Totaux</i>	10%	24%	49%	17%	100%

Tableau 5 : Nombre de modalités mises en place par niveau de satisfaction des répondants

Ce tableau nous permet d’observer que 71% des enseignants utilisent entre 3 et 5 modalités durant les heures AP. 64% d’entre eux se disent satisfaits, voire très satisfaits de leur expérience

de la pratique. Aussi, 19% des répondants mettent en place plus de 5 modalités propres à la pratique. 84% de ceux-ci sont des personnes satisfaites de leur expérience.

▪ **Rôle de la direction**

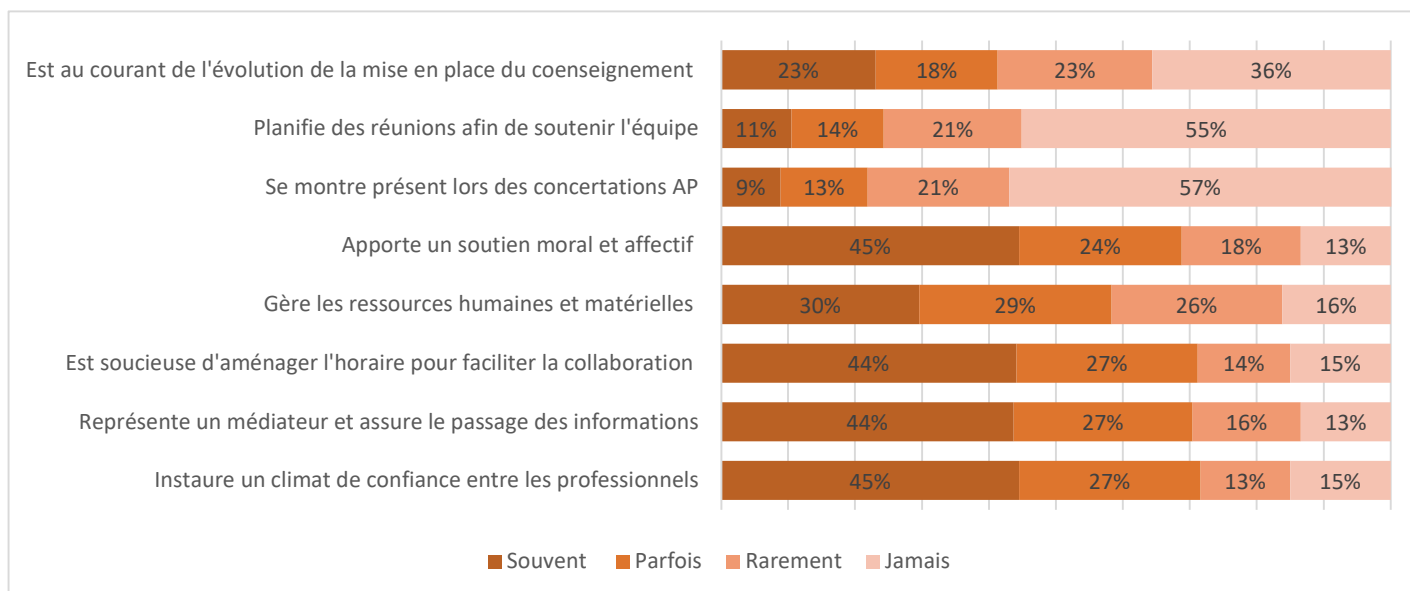


Figure 7 : Fréquence d'apparition des actions propres au rôle de la direction perçues par les enseignants

Les résultats concernant le rôle occupé par la direction à l'égard de la mise en place des heures AP montrent que :

- Les enseignants perçoivent à près de 70% que leur direction assure un rôle de médiateur et garantit le passage des informations entre l'école et les intervenants extérieurs, qu'elle est soucieuse d'aménager l'horaire pour faciliter la collaboration et qu'elle instaure un climat de confiance entre les professionnels.
- 69% des répondants indiquent que leur direction apporte un soutien moral et affectif à l'équipe.
- Aussi, 59% des répondants estiment que leur direction gère les ressources humaines et matérielles.

Cependant, les résultats indiquent que 57% des enseignants ne perçoivent jamais les moments où leur direction est présente aux concertations, 55% des répondants indiquent également que la direction ne planifie jamais des réunions concernant le dispositif. Enfin, 59% montrent que leur direction n'est rarement voire jamais au courant de l'évolution de la mise en place de la pratique durant les heures AP.

▪ *Contexte de mise en place de la pratique*

Trois concepts liés au contexte ont été présentés aux répondants. Pour chacun d'eux, les répondants devaient statuer s'il s'agissait d'un levier ou d'un frein à la pratique du coenseignement.

La figure en annexe 19 montre que 90% des répondants voient l'espace disponible comme un frein à la pratique, 79% partagent le même avis concernant le nombre d'élèves et la disponibilité des intervenants est également perçue comme faisant obstacle à la pratique par 70% des enseignants.

4.3.3. Analyse des données relatives aux élèves et à l'apprentissage :

Ce dernier point se consacre à l'analyse des données relatives aux effets positifs et négatifs perçus chez les élèves par les répondants. Ces effets concernent le bien-être et la confiance en soi l'élève, la participation, la motivation et les apprentissages des élèves. Des données concernant les effets négatifs observés ont également été traitées dans cette partie.

▪ *Les effets positifs observés chez les élèves*

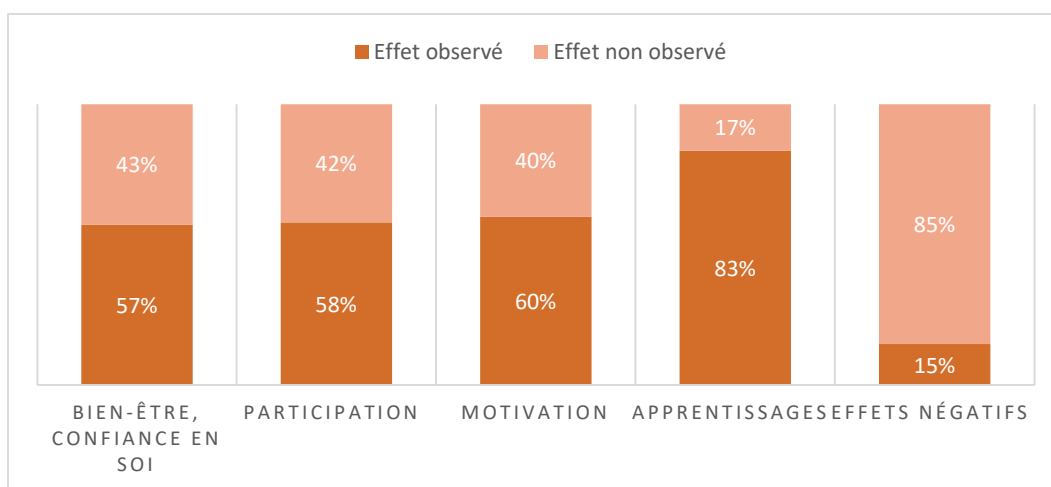


Figure 8: Effets positifs observés chez les élèves

Les enseignants ont observé des effets positifs à la pratique du coenseignement chez leurs élèves :

- 83% des répondants montrent l'existence d'effets sur les apprentissages ;
- 60% indiquent avoir observé des effets positifs sur la motivation ;
- 58% remarquent des effets positifs sur la participation ;
- 57% observent des effets positifs sur le bien-être et la confiance en soi.

Il nous semble pertinent d'approfondir ces résultats en croisant les données récoltées avec les données liées à la satisfaction des répondants.

Le tableau en annexe 20 montre, en tenant compte des 66% de répondants qui se disent satisfaits et très satisfaits de leur expérience de la pratique (voir figure 1), que 97% d'entre eux observent des effets positifs sur les apprentissages des élèves et que près de 71% d'entre eux perçoivent des effets positifs sur le bien-être, la participation et la motivation des élèves.

▪ *Les effets négatifs observés chez les élèves*

14,57% de notre échantillon ont observé des effets négatifs chez leurs élèves. Plusieurs réponses à la question ouverte proposée nous permettent d'éclaircir cette donnée chiffrée (voir annexe 21). Certains enseignants mettent en avant des effets négatifs liés à l'attitude de l'élève face au travail. En effet, ils observent une perte d'autonomie chez leurs élèves ou encore une dépendance à l'adulte ; d'autres remarquent des effets négatifs sur le comportement de leurs élèves (manque d'attention, de concentration, dissipation, dispersion) qu'ils expliquent par une augmentation du bruit dans la classe. Les enseignants indiquent également des effets négatifs liés à l'attitude de l'enfant face au groupe classe. En effet, certains enseignants mettent en avant le fait que des élèves timides restent en retrait ou encore qu'une certaine individualité s'installe au sein de la classe. Certains effets négatifs observés seraient également liés à l'activité d'apprentissage tels que le manque de mobilisation, une lassitude liée à la répétition des activités, des enfants perdus face aux consignes et aux façons d'expliquer qui diffèrent d'un enseignant à l'autre, un manque de cohérence. Un répondant a également pointé un effet négatif lié à la relation entre les élèves avec le coenseignant.

D'autres réponses liées au contexte et à la collaboration entre enseignants ont été relevées, mais nous avons fait le choix de ne pas les prendre en compte (voir point sur les perspectives d'améliorations).

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Les résultats présentés nous ont permis de faire un état des lieux concernant les perceptions qu'ont les enseignants, en charge des périodes d'accompagnement personnalisé au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif et plus précisément des facteurs individuels, interindividuels, organisationnels, liés aux élèves et à leurs apprentissages.

Nous allons dès lors mettre en avant les similitudes et les divergences qui existent entre les résultats obtenus et la littérature scientifique présentée pour chacune de nos hypothèses.

Nous postulons que les enseignants en charge des heures AP qui perçoivent le travail collaboratif comme étant efficace sont des enseignants qui :

Hypothèse 1 : S'intéressent aux pratiques collaboratives innovantes et dont l'adhésion à la pratique est volontaire.

Biémar et al. (2021) soutiennent que l'enseignant s'engagera davantage dans le travail collaboratif si les objectifs poursuivis rejoignent ses intérêts, sont en accord avec ses conceptions pédagogiques ou consolident son sentiment de compétence. Parmi les 247 enseignants ayant participé à notre étude, nos résultats montrent que la presque totalité de notre échantillon s'intéresse aux pratiques collaboratives innovantes. L'intérêt pour la pratique s'avère également représenter un levier. Aussi, 84% ont déjà dépassé cet intérêt pour vivre l'expérience du travail en étroite collaboration.

Aussi, Lessard et al. (2009) présentent la participation volontaire des enseignants à la mise en place de la pratique comme un facteur important à prendre en compte. Ils insistent dès lors sur l'importance de percevoir le développement de la pratique comme le résultat d'une initiative commune et non comme une obligation. Il précise que dans le cas de l'adhésion spontanée et volontaire, les membres manifestent davantage d'attitudes positives et envisagent la collaboration comme levier à la confiance professionnelle et à la cohérence dans l'action.

Le contexte de notre recherche ne nous permet pas de statuer sur le fait que l'adhésion à la pratique des enseignants soit spontanée en dépit de caractère prescrit de la mise en place du coenseignement par la FW-B. En effet, rappelons que depuis la rentrée 2022, les enseignants interrogés se voient obliger de mettre en place le travail collaboratif à raison de deux heures semaine dans leur classe. Pour ce qui est de l'adhésion volontaire et après avoir interrogé les enseignants sur les motivations de leur engagement dans la pratique, 39% des enseignants ont

admis pratiquer le coenseignement uniquement pour répondre aux exigences de la FW-B. Cela nous laisse penser que le reste de notre échantillon était volontaire.

Nos résultats montrent également que 80% des enseignants s'engagent dans la pratique, car ils sont convaincus de ses bénéfices pour les enseignants et 89% la pratiquent pour les bénéfices qu'ils perçoivent chez les élèves.

Nous pouvons dès lors valider cette hypothèse, car nos répondants semblent en majorité ouverts et partant face à la pratique du dispositif, poussant même une partie des enseignants récalcitrants à en percevoir des bénéfices. De plus, Benoit et Angelucci (2011) concèdent que même si l'aspect volontaire est idéal, il n'en est pas moins optionnel dans le cas où la pratique gagnerait à être généralisée.

Hypothèse 2 : Clarifient les rôles et les responsabilités de chaque intervenant afin d'assurer une certaine équité et une certaine complémentarité dans le partenariat.

Dubé et al., 2021 désignent la clarification des rôles et des responsabilités de chacun des membres du partenariat comme une condition organisationnelle essentielle afin d'accepter la présence de l'autre dans un même espace-temps (Dubé et al., 2021). Tremblay (2021) met en évidence que l'idée de co-construire une pratique nouvelle implique une égalité plus importante entre les coenseignants et une négociation des rôles pour chaque nouvelle activité. Benoit et Angelucci (2016) ont d'ailleurs montré l'importance d'instaurer ce cadre afin d'éviter une certaine insatisfaction liée au malaise que pourrait éprouver le titulaire à déléguer des tâches au coenseignant qui de son côté pourrait redouter de s'étendre sur le terrain d'expertise de son partenaire.

Les résultats de notre étude montrent qu'un peu plus de la moitié de nos répondants ne prend pas le temps de discuter des rôles et de se répartir les tâches au sein du partenariat avant la mise en place de la pratique. Ceux-ci ressentent d'ailleurs une certaine inégalité dans les échanges au sein du partenariat. En effet, 42% des enseignants majoritairement titulaires disent suggérer leur pratique contre 18% (dont 15% de coenseignants) qui eux déclarent suivre l'autre dans ses pratiques. Seuls, 40% des enseignants qualifient le partage des rôles comme étant équitables.

Lorsque nous ciblons nos observations sur la perception qu'ont les enseignants satisfaits de leur expérience de la pratique, nous remarquons que plus de la moitié d'entre eux remarquent une équité dans le partage des rôles quand l'autre part ressent avoir majoritairement guidé les échanges.

Nous remarquons aussi que l'insatisfaction ressentie même si elle est faible viendrait davantage du fait de suggérer sa pratique que de suivre celle de l'autre. Cela s'expliquerait notamment par une plus grande présence des titulaires dans la constitution de notre échantillon.

Malgré ces constats, les enseignants ont majoritairement désigné l'expérience professionnelle et la complémentarité dans le duo comme étant des leviers à la pratique.

Nos résultats sont dès lors assez mitigés pour prétendre valider notre hypothèse. En effet même si nous pouvons penser qu'une grande partie de la satisfaction des répondants provient de l'égalité des rôles ressentie dans le partenariat, ceux-ci ne sont pas pour autant clarifiés et discutés en amont de la mise en pratique.

Hypothèse 3 : Coplanifient de manière régulière et formelle en se fixant des objectifs pédagogiques à atteindre, en élaborant des contenus didactiques communs qui tiennent compte des besoins des élèves et en envisageant l'évaluation de ceux-ci.

Nos résultats nous permettent de nous rendre compte du temps et de la manière dont les enseignants se préparent à coenseigner.

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait d'institutionnaliser des moments de co-préparation formels et planifiés afin que ce temps soit réservé dans l'horaire de travail quotidien des enseignants (Benoit et Angelucci, 2016). Cependant, la littérature montre que le temps de planification représente un obstacle non négligeable à la pérennisation de la pratique d'autant plus que celui-ci n'est pas toujours utilisé à bon escient (Benoit et Angelucci, 2011, Janin et Couvert 2020).

Cela est reflété par nos résultats qui montrent que les 86% des enseignants interrogés accordent un temps ne dépassant pas une heure par semaine à la co-planification. Celle-ci selon 48% de nos répondants se déroule de manière informelle. Au regard de la littérature, ils admettent par là profiter de certains moments libres hors classe pour improviser une courte concertation (Trembley, 2015). Nous observons dès lors que les concertations formelles faisant l'objet d'une préparation ne sont planifiées que par 18% de nos répondants.

La littérature propose des pistes d'explication à ce constat notamment la difficulté pour les enseignants de dégager du temps et surtout de trouver des moments durant lesquels le duo est disponible ; car il n'est pas rare qu'une même personne intervienne dans plusieurs classes et dans des zones géographiques éloignées (Benoit et Angelucci 2016). En effet, parmi notre

échantillon constitué de 69 coenseignants, nous avons pu remarquer que la majorité d'entre eux prenait en charge entre une et cinq classes et voyageait également entre plusieurs implantations.

Pour pallier cela, les auteurs invitent les duos à partager et collaborer à distance au moyen d'outils informatiques seulement nous constatons que cette utilisation des outils numériques n'est pas encore répandue, car peu de répondants indiquent les mettre en place.

Nous allons maintenant nous pencher sur l'objet de la collaboration. En effet, l'intérêt de ces heures de concertations est de mettre en commun des méthodes, d'échanger sur des objectifs communs à atteindre, d'élaborer le contenu des apprentissages à coenseigner et d'envisager l'évaluation de ceux-ci, de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves en mettant en place des dispositifs d'enseignement adaptés aux profils des élèves et pensés en termes de différenciation (Benoit et Angelucci 2016, Dubé et al. 2021).

Nos résultats indiquent que l'objet de contenu prioritaire sur lequel la majorité des enseignants échangent consiste à croiser leur regard sur certains élèves. Près de 60% des enseignants s'accordent également sur la gestion des activités en commun et un peu moins de la moitié analyse ensemble les activités vécues. Nous constatons dès lors que la détermination des objectifs et la préparation des activités en commun font partie des contenus les moins abordés malgré qu'ils soient vus par les auteurs comme des éléments incontournables à la mise en place de la pratique.

En effet, il semble que le temps consacré à une co-planification préparée fasse défaut dans la plupart des duos. Aussi, nous constatons que la préparation en commun ne prend pas suffisamment en compte les trois temps de l'activité. En effet, la détermination des objectifs et des contenus ainsi que la création de séquences pédagogiques en commun semblent faire défaut dans une majorité des duos. Relevons tout de même que le fait d'analyser les activités vécues et de croiser les regards sur certains élèves montrent une volonté commune d'évaluer la pratique afin de proposer une séquence adaptée aux besoins des élèves. Rappelons que la co-évaluation fait partie des responsabilités partagées du travail en commun propre à la pratique du coenseignement. En effet, les intervenants sont amenés à évaluer l'activité conjointe tant au niveau de la collaboration que sur les apprentissages des élèves (Biémar et al., 2021). Ils sont amenés à trouver des pistes d'amélioration et de régulation de l'activité commune (Tremblay, 2021).

Nos résultats ne nous permettent dès lors pas de valider cette hypothèse.

Hypothèse 4 : Co-instruisent en variant les modalités d'intervention fixées en fonction des attentes et des besoins ciblés chez leurs élèves.

Quatre modalités de mise en place propre au coenseignement sont priorisées dans les pratiques de nos répondants.

La modalité « l'un enseigne, l'autre aide » est la plus répandue. Cela se révèle également être le cas dans la littérature. En effet, Tremblay (2021) indique que cette modalité domine notamment dans les classes qui se caractérisent par un enseignement traditionnel et montre également sa tendance à réduire le potentiel pédagogique de la pratique reléguant souvent le coenseignant à un rôle de subordonné.

La modalité « Les deux aident » est également mise en place dans les classes des répondants et comme pour la première modalité, la planification conjointe se révèle peu présente. Seule la différenciation spontanée est mise en avant (Dubé et al., 2019).

L'enseignement en ateliers est la troisième modalité privilégiée par les enseignants. Cette modalité demande une planification de la différenciation plus importante. Elle montre également des inconvénients à prendre un compte tels qu'une préparation supplémentaire ainsi qu'une gestion du temps et du bruit plus importante (Tremblay, 2017). Le bruit est d'ailleurs l'un des effets négatifs observés chez les élèves mis en avant pas les enseignants.

Près de 70% des enseignants choisissent également d'enseigner en formant des groupes différenciés. Cette pratique permet une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits. En effet, elle est mise en place pour soutenir les élèves présentant des lacunes à un moment déterminé de l'apprentissage ou pour enrichir les élèves plus avancés.

Si l'on s'en réfère au tableau 1 proposé par Toullec-Théry (2021) nous remarquons que deux des modalités mises en place font davantage penser à du coenseignement tandis que les deux dernières pointent la cointervention. En ce sens, les auteurs appellent à une plus grande vigilance en termes d'exigence de préparation et de co-évaluation lorsqu'il y a cointervention désignant ainsi des risques de morcellement et de désarticulation des savoirs plus importants (Toullec- Théry et Marlot, 2015).

Une minorité des répondants mettent en place des modalités différentes de celles qui ont été proposées. Nos analyses montrent que plusieurs actions sont mises en place sans pour autant s'apparenter à du coenseignement. Certains enseignants décrivent des modalités proches de celles proposées, mais expliquent la nécessité qu'ils perçoivent de partager les locaux. En ce

sens, Dubbé et al. 2019, précisent que scinder le groupe classe en deux locaux reste une éventualité pour autant que la composition des groupes varie et que l'objectif d'apprentissage visé soit identique.

Néanmoins, d'autres répondants profitent de la présence du coenseignant pour diviser les classes verticales quand d'autres encore se cantonnent à pratiquer la cointervention comme nous la connaissons jusqu'à l'arrivée de la réforme en se limitant à de l'individualisation (Tremblay, 2015). Ce faisant, nous ne pouvons attester que ces deux dernières propositions ne font réellement appel à la poursuite d'un objectif commun ni à une quelconque différenciation.

Nous constatons dès lors qu'une majorité des enseignants semble mettre en place des modalités pensées en termes de différenciation non seulement ciblées sur les élèves en difficulté, mais également porteuses pour le reste de la classe. Les premières modalités ne montrent pas nécessairement la présence d'une planification conjointe en termes de différenciation bien que les deux autres nécessitent que la différenciation soit réfléchie en amont.

Nous pouvons également mettre en avant de manière générale les enseignants utilisaient entre trois et cinq modalités et que les enseignants satisfaits et très satisfaits étendaient leur pratique à l'utilisation de plus de cinq modalités. Le niveau de satisfaction pourrait donc mener à une plus grande variation des modalités. Notons que les modalités utilisées tiennent compte également du degré de maturité qui résulte de la relation professionnelle et personnelle entre coenseignants (Tremblay, 2015, 2021).

Ces constats nous poussent à valider cette hypothèse. Seulement, nous restons prudents dans nos interprétations, car nous ne pouvons pas réellement vérifier si la condition de planification et de préparation commune du travail de collaboration à la mise en place des modalités soit respectée.

Hypothèse 5 : Perçoivent des bénéfices liés aux apprentissages chez leurs élèves.

Une majorité des répondants a observé des effets positifs sur les apprentissages des élèves. Près de 60% des répondants observent également des effets positifs sur la motivation, le bien-être et la confiance en soi des élèves. Ces pourcentages augmentent lorsque nous décidons de ne prendre en compte que l'avis des enseignants se disant satisfaits de leur expérience de la pratique. Ces données concordent notamment d'ailleurs avec les données liées à l'engagement dans la pratique des enseignants convaincus des bénéfices pour leurs élèves.

Nous notons toutefois la présence d'effets négatifs observés par nos répondants. Au niveau de l'attitude face au travail de l'élève, la dépendance ou la perte d'autonomie des élèves est un élément qui revient à plusieurs reprises.

Au niveau de la gestion du comportement, certains enseignants désignent une baisse de concentration due au bruit, une dispersion et une dissipation se font également sentir. Cela montre une divergence avec la littérature bien que la proportion des enseignants ayant pointé des effets négatifs soit faible. En effet, Tremblay (2021) identifie la gestion des comportements, de l'attention et de la concentration des élèves comme étant un bénéfice à la pratique. La coprésence des enseignants au sein d'une même classe permet une plus grande vigilance quant aux décrochages des élèves, leur permettant d'être plus à l'écoute. Néanmoins, Murawski et Lochner (2011) nous rappellent que cette proaction n'est possible que si elle a été co-planifiée et montrent l'importance de la collecte commune des données sur le comportement des élèves afin de permettre une gestion efficace de la classe.

Aussi, certaines réponses données que nous avons catégorisées comme étant liées à l'activité d'apprentissage nous renvoient à l'importance de la co-préparation. En effet, les enseignants pointent dans leurs réponses « un manque de cohérence », « peu de mobilisation », « une difficulté de coordonner les consignes », « une façon différente d'expliquer », « une lassitude » ou encore « une répétition des activités ». Nous pensons que ces effets pointés comme étant négatifs chez les élèves résultent surtout d'un manque de co-planification notamment au niveau de la préparation des activités en commun chez les enseignants ou encore d'un manque de formation à la pratique. Nous pointions d'ailleurs dans les limites de la pratique, le manque de préparation et de formation des enseignants qui pouvait fragiliser l'émergence de bénéfices comme l'augmentation des interactions entre les élèves et l'enseignant et la modification des pratiques d'enseignement (Benoit et Angelucci, 2011, Janin et Couvert 2020). Aussi, il semble nous faisons face aux conséquences liées au risque de morcellement et de désarticulation des savoirs pointés par Toullec-Théry et Marlot (2015) et pointée autour de la discussion relative l'hypothèse précédente.

Au regard de nos différents constats, nous pouvons valider notre hypothèse, car les effets observés dépassent la moyenne. De plus, nous avons bon espoir qu'au fil des années et de l'expérience du travail collaboratif, nos répondants profitent davantage de la complémentarité de leurs statuts et en feront profiter aux élèves. Benoit et Angelucci (2011) font d'ailleurs

apparaitre la collaboration entre coenseignants comme un modèle social encourageant qui pousserait les élèves à coopérer davantage (Benoit et Angelucci, 2011).

Hypothèse 6 : Ressentent une amélioration de leur capacité à observer, à différencier et à adapter leurs gestes et contenus pédagogiques.

Notre revue de la littérature montre que les enseignants qui pratiquent le coenseignement considèrent qu'ils perfectionnent leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage, ils disent développer une pratique réflexive et ont le sentiment d'accroître leur capacité à différencier au contact d'un co-intervenant spécialisé (Benoit et Angelucci, 2011 ; Janin et Couvert, 2020, Tremblay 2021).

Malgré que peu de coenseignants soient spécialisés ou formés au dispositif, nous remarquons que la majorité de notre échantillon admet des bénéfices à le pratiquer. En effet, la mise en place des duos collaboratifs durant les heures AP leur a permis de questionner et d'orienter leur pratique et d'observer une évolution de leurs gestes professionnels. La majorité des répondants admettent également s'être améliorés dans leur capacité à différencier, à varier les activités autour d'un même contenu. Ils pensent également mieux gérer les difficultés et comprendre les obstacles rencontrés et enfin ils affirment avoir amélioré la qualité de leurs observations.

Cependant, l'efficacité des gestes professionnels relatifs à la gestion de la discipline du groupe classe semble tout de même représenter un point faible dans la perception d'efficacité de nos répondants. Cette faiblesse ressentie pourrait résulter d'un manque de coordination dans la gestion de l'activité ou d'un manque de complémentarité dans le duo, mais à ce stade nous ne pouvons avancer aucune certitude.

Nous relevons également qu'un peu plus de la moitié de nos répondants montre son accord à l'idée d'acquérir un sentiment de compétence grâce à la pratique. Cette faible proportion pourrait nous interpeller en comparaison des données récoltées relatives aux bénéfices perçus pour les enseignants. Seulement, la littérature a montré que le sentiment de compétence dépendrait de la qualité de la collaboration, mais également de la formation. Lessard et al. (2009) montrent qu'il est nourri par la collaboration à travers les pistes, les façons de faire et les outils partagés entre les collègues. Ces mêmes auteurs indiquent également que la formation initiale et continue à travers l'acquisition des savoirs et savoir-faire influence le sentiment de compétence.

Nous validerons dès lors cette hypothèse, car l'ensemble des données récoltées nous permet de croire à certains bénéfices de la pratique pour les enseignants.

Hypothèse 7 : Se sentent soutenus de la part de la direction.

La littérature montre que les enseignants satisfaits de l'organisation du travail ont tendance à collaborer plus fréquemment (Lessard et al., 2009). Cette organisation tient en partie au rôle de la direction qui s'assure de maximiser l'organisation interne de l'école en tenant compte des facteurs qui contribuent à la mise en œuvre du coenseignement afin d'éviter les obstacles que les enseignants pourraient rencontrer et leur donner l'envie de pérenniser le dispositif (Benoit et Angelucci, 2011).

La direction se veut être un médiateur non seulement entre l'équipe interne et les intervenants externes (Lessard et al., 2009), mais également en accompagnant le changement en faisant don de son aide et son soutien à l'instauration d'un climat de confiance entre les membres de l'équipe qui seront inévitablement amenés à redéfinir leurs rôles afin d'enseigner aux côtés d'un nouvel intervenant (Benoit et Angelucci, 2011 ; Gibert, 2018). Elle doit également repenser l'attribution des locaux et l'agencement des horaires afin de faciliter le travail en duos (Granger et Tremblay, 2020).

Au regard de nos résultats, nous remarquons que les enseignants perçoivent de manière satisfaisante le rôle de médiateur ainsi que le soutien moral et affectif accordé aux équipes, les directions des écoles se montrent également soucieuses d'aménager les horaires pour faciliter la collaboration. Une partie considérable des répondants ressentent une bonne gestion des ressources humaines et matérielles de la part de leur direction et cela malgré les freins mis en avant par nos répondants tels que l'espace disponible, le nombre d'élèves, la disponibilité des enseignants ou encore la charge de travail.

Néanmoins, certaines actions liées au rôle de la direction ne sont pas observées pour plus de la moitié des répondants. En effet, peu d'entre eux ressentent la présence de leur direction lors de concertations et rares sont les réunions planifiées par la direction pour soutenir l'équipe dans le dispositif. De plus, à travers les perceptions des enseignants interrogés, les directions ne se tiennent que très peu au courant de l'évolution de la mise en place de la pratique. Il se révèle pourtant important que la direction accorde des temps de concertation aux coenseignants. Ces moments formels peuvent être vus comme une occasion de faire appel à des personnes facilitatrices comme des conseillers, des formateurs ou encore des chercheurs (Granger et Tremblay, 2020).

Nous validerons tout de même cette hypothèse, car à ce stade, il nous paraît important de retenir les points de satisfaction perçus par les équipes en tenant compte de la récente mise en place du dispositif. En effet, en l'espace d'un an, les directions ont dû elles aussi accepter des changements et des modifications dans leur organisation du travail. Un soutien est perçu surtout, au début de la mise en place du dispositif. Cependant, ce soutien semble s'essouffler au fil du temps, lorsqu'il s'agit de mettre en place des actions recommandées tout au long de l'année pour pérenniser la pratique.

6. LIMITES ET PERSPECTIVES

Notre recherche présente certaines limites qu'il nous semble important de relever.

La première limite concerne la méthode utilisée pour traiter nos données. En effet, nous n'avons pu prétendre à aucune validité statistique. Bien que notre échantillon soit important, il n'est représentatif qu'à travers son analyse descriptive dans son contexte propre à ce présent travail. Les résultats de notre recherche ne peuvent donc être étendus à une population au-delà de notre échantillon, car nous sommes bien conscients que les données récoltées ne peuvent être généralisées de même pour nos conclusions qui ne peuvent être transposables dans un autre contexte.

Notre instrument de mesure montre également certaines limites malgré qu'il ait été préalablement testé. En effet, il est essentiellement constitué de questions fermées et bien que la formulation des questions soit identique pour tous les répondants, ceux-ci sont tout de même susceptibles de leur associer une interprétation différente à celle que nous avons voulu leur partager. Aussi, deux de nos trois questions ouvertes auraient gagné à être plus précises quant aux attendus en termes de réponses. En effet, à la question « Combien de temps avez-vous expérimenté le coenseignement ? », des réponses comme « quelque temps » ou « plusieurs mois » ont été récoltées. Notre décision a donc été de supprimer cette question dans nos traitements de données. Aussi à la question relative aux effets observés chez les élèves et plus précisément en l'item « Quels sont les effets négatifs que vous avez observés ? », nous aurions pu insister une nouvelle fois qu'il s'agissait des effets négatifs perçus chez les élèves afin de ne pas recueillir des réponses éloignées de notre question.

Enfin, la dernière limite que nous exposerons réside dans les choix que nous avons dû faire au niveau du contenu. En effet, le sujet de notre recherche est vaste et se compose d'une multitude de facteurs et de concepts liés. Il nous était donc impossible de questionner les enseignants sur

leur étendue. C'est pourquoi les facteurs liés à la formation même s'ils ont un impact considérable sur les autres n'ont pas été approfondis dans la partie pratique.

Plusieurs perspectives à cette recherche méritent également d'être envisagées.

Notre étude s'apparente à faire un état des lieux de la pratique du travail en duo/collaboratif durant les heures AP, mais à refaire et dans un temps plus long, nous la voudrions mixte en ajoutant des données qualitatives notamment en observant de manière plus approfondie les échanges sur lesquels se fonde la collaboration en sélectionnant des duos qui fonctionnent et d'autres qui rencontrent des limites pour en comprendre les obstacles afin de rechercher des pistes pour les dépasser.

Nous pensons également que retenter cette recherche au fil des années pourrait montrer des résultats plus représentatifs notamment grâce à la formation à la pratique, mais également à l'étendue du tronc commun aux autres cycles. En effet, Gibert (2018) met en évidence l'importance que peut avoir une forte culture collaborative dans une école sur les apprentissages des élèves.

Nous pensons qu'il serait également pertinent de recueillir les avis des directions quant à la mise en place de coenseignement durant les heures AP. Ainsi, les actions bénéfiques menées par les équipes pour certaines écoles pourraient représenter des pistes réflexives pour d'autres.

Enfin, le facteur lié à la formation pourrait lui aussi faire l'objet d'une recherche. Il pourrait être pertinent de s'intéresser à la formation initiale des jeunes enseignants afin de comprendre ce qui est mis en place dans leur cursus pour les préparer à cette nouvelle facette du métier qui demande une étroite collaboration.

CONCLUSION

Notre ambition à travers ce travail de recherche était de mettre en évidence les facteurs individuels, interpersonnels et organisationnels qui influencent l'efficacité ou l'inefficacité perçue par les enseignants en charge des heures d'accompagnement personnalisé destinées à la pratique du coenseignement.

Premièrement, les enseignants malgré qu'ils soient tenus de mettre en œuvre la pratique depuis peu semblent majoritairement volontaires à la mise en place de celle-ci. En effet, les bénéfices perçus chez les élèves et chez les enseignants sont bien présents et démontrent déjà une certaine efficacité du dispositif. L'expérience du travail collaboratif en duo amène les enseignants à observer des effets positifs sur les apprentissages de leurs élèves. Ils perçoivent également une amélioration de leur capacité à observer, à différencier et à adapter leurs gestes et contenus pédagogiques. Cependant, l'aspect interindividuel lié à la clarification des rôles et le partage des statuts au sein du duo mériteraient d'être plus largement considérés.

Deuxièmement, le travail collaboratif nécessite d'être planifié, construit et évalué en commun. En ce sens, nos enseignants co-instruisent en mettant en place des modalités propres au coenseignement et varient leurs propositions en fonction des besoins des élèves. Cependant, le temps consacré à la co-planification semble faire défaut. En ce qui concerne l'objet de la collaboration, nos résultats montrent que la préparation commune de nos enseignants porte davantage sur la gestion des activités en commun et la gestion des difficultés des élèves durant l'action, mais tend à nous faire penser que les objectifs et les contenus sont rarement fixés et réfléchis en commun. La co-évaluation est quant à elle présente, mais ne semble pas perçue comme essentielle pour plus de la moitié des enseignants interrogés.

Troisièmement, les enseignants perçoivent avec satisfaction le soutien moral et affectif apporté par leurs directions. La gestion matérielle et la gestion des équipes semblent montrer son efficacité malgré les freins liés au contexte qui peuvent entraver le bon fonctionnement du dispositif. Cependant, le soutien doit perdurer tout au long de l'année afin que la pratique pérennise dans le temps. Il est important que les directions se tiennent au courant de l'évolution du dispositif au sein de leur établissement et que des réunions soient planifiées pour renforcer la culture collaborative et réfléchir à des pistes et des perspectives d'amélioration des actions mises en place.

Enfin, nous remarquons que les enseignants accueillent avec satisfaction cette nouvelle expérience de la collaboration et malgré que les duos ne puissent se choisir, il semblerait qu'une certaine complémentarité se ressente. Nous souhaitons toutefois rester prudents lorsque nous employons le terme de coenseignement, car les auteurs ont montré qu'il ne peut y avoir de coenseignement sans co-planification et sans co-évaluation (Tremblay, 2021) et il semblerait que dans l'état actuel des choses ces concepts montrent des faiblesses dans la pratique ; mais nous restons cependant optimistes en concédant aux enseignants la récence et l'innovation que recouvre la mise en place de la pratique.

BIBLIOGRAPHIE

Circulaire 8624 du 10/06/2022 relative à la mise en œuvre du Tronc commun à partir de la rentrée scolaire 2022-2023(2022).

Retrieved https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/49794_000.pdf

André, M., Bregentzer, L., Deleuze, G., Dumont, A., Lesceux, M., Pénillon, É., Rappe, J., Wyns, M., Schillings, P. (Ed.), & Dufays, J.-L. (Ed.). (2021). Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. <https://hdl.handle.net/2268/301710>

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

Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48 54.

Biémar, S., Corfdir, A., & Libert, A. (2021). La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (60).

Dubé, F., Dufour, F. et Paviel, M. J. (2019). Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe, Montréal, Québec. <https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/guide-coenseignement/>

Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, É., & Paviel, M. J. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (60).

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.

Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif des enseignants, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFé*, 124. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>.

Granger, N., Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 220-237.

Housni, S., Dumont, M., Piret, G., Kumps, A., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2021). La collaboration entre équipes professionnelles et la différenciation des apprentissages: état des lieux d'un accompagnement des enseignants. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (60).

Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement: bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>

Janin, M., Moreau, G., & Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique?. *Éducation et Socialisation*, (60).

Lafontaine, D. (2016). Construction et analyse de questionnaires. [Notes de cours]. Liège : Université de Liège.

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

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.

Suchaut, B. (2013). Plus de maîtres que de classes, Analyse des conditions de l'efficacité d'un dispositif, rapport de recherche, février 2013. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/suchaut180313.pdf>

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (pp. 41-55). Ministère de l'Éducation nationale. Septembre 2015.

Toullec-Théry, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Une étude de cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Toullec-Théry, M. (2021). Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques. *Transition et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2,26-33.

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

Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un coenseignement efficace? *In conférence de consensus* (p. 45).

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

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement: fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36.

Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 23-36.

Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), 114-138.

Wallonie-Bruxelles, F. (2017). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n 3 du Groupe central. Consulté à l'adresse : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documentsofficiels>.

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Les figures

<i>Figure 1: Facteurs influençant la collaboration entre les enseignants (Lessard et al. 2009, p.65)</i>	9
<i>Figure 2: Niveau de satisfaction pour le dispositif</i>	29
<i>Figure 3: Motivations de l'engagement dans la pratique</i>	30
<i>Figure 4 : Proportion de réponses « frein » et de réponses « levier » pour chaque concept</i>	31
<i>Figure 5: Objet de la collaboration</i>	34
<i>Figure 6 : Fréquence des modalités mise en place propres au coenseignement</i>	35
<i>Figure 7 : Fréquence d'apparition des actions propres au rôle de la direction perçues par les enseignants</i>	37
<i>Figure 8: Effets positifs observés chez les élèves</i>	38

Les tableaux

<i>Tableau 1 : Différentes modalités de coenseignement et de cointervention (Toullec-Théry, M.,2021,p.79)</i>	15
<i>Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience au cycle 2 des répondants par fonction occupée</i>	28
<i>Tableau 3: Rôles et responsabilités dans le partenariat</i>	32
<i>Tableau 4: Rôles et responsabilités des enseignants par satisfaction</i>	33
<i>Tableau 5 : Nombre de modalités mises en place par niveau de satisfaction des répondants</i>	36

Annexes

Sous la direction de Mme Patricia **SCHILLINGS**

Lecteurs : Mme Doriane **JAEGERS**

M. Dylan **DACHET**

Mémoire présenté par Charlotte **LAHAYE**

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique : 2022 - 2023

Tables des annexes

Annexe 1 : Questionnaire _____	3
Annexe 2 : Organisation du traitement des données et des codes attribués. _____	8
Annexe 3 : Répartition de l'échantillon en fonction du titre pédagogique. _____	12
Annexe 4 : Expérience du coenseignement avant la mise en place des heures AP _____	12
Annexe 5 : Formation continuée _____	12
Annexe 6 : Sentiment d'être outillés des répondants non formés _____	12
Annexe 7 : Nombre d'implantations et de classes en charge par coenseignant _____	12
Annexe 8 : Niveau de satisfaction par fonction occupée _____	12
Annexe 9 : Intérêt pour la pratique et expérience de la collaboration _____	13
Annexe 10 : Données relatives aux items liés à l'esprit réflexif et au sentiment de compétence _____	13
Annexe 11 : Données relatives au développement de la communication avec les collègues _	13
Annexe 12 : Temps de discussion et répartition des tâches et des statuts _____	13
Annexe 13 : Temps d'échange sur les craintes, les envies et les préconceptions des intervenants. _____	14
Annexe 14 : Types de concertation _____	14
Annexe 15 : Temps de concertation hebdomadaire _____	14
Annexe 16 : Utilisation d'un dispositif de partage et création d'objets didactiques communs. _____	14
Annexe 17: Réponses aux items relatifs à la co-instruction _____	15
Annexe 18: Réponses à la question ouverte relative aux autres modalités du coenseignement mises en place. _____	16
Annexe 19: Freins et leviers perçus liés au contexte de mise en place du coenseignement __	18
Annexe 20 : Répondants satisfaits et très satisfaits ayant observé des effets positifs. _____	18
Annexe 21 : Réponses à la question ouverte concernant les effets négatifs perçus par les enseignants chez leurs élèves. _____	19

Annexe 1 : Questionnaire

1. Quelle fonction occupez-vous au sein de la classe dans le cadre des périodes d'accompagnement personnalisé ?

- *Titulaire*
- *Coenseignant*

1.1. Au sein de combien d'implantations occupez-vous ce statut de coenseignant ?

1.2. Dans combien de classes êtes-vous en charge des heures d'accompagnement personnalisé ?

2. Quel est votre titre pédagogique ?

- *Instituteur primaire*
- *Maitre de seconde langue*
- *Maitre de philosophie et de citoyenneté*
- *Logopède*

3. Depuis combien d'années enseignez-vous au cycle 2 ?

- *Moins d'un an*
- *Entre 1 et 5 ans*
- *Plus de 5 ans*

4. Aviez-vous déjà expérimenté le coenseignement avant la mise en place des heures d'accompagnement personnalisé ? *oui – non*

4.1. Combien de temps avez-vous expérimenté le coenseignement ?

5. Possédez-vous une formation continuée dans le domaine du coenseignement ? *Oui – non*

5.1. Vous sentez-vous outillé(e) pour pratiquer le coenseignement ? *Oui-non*

6. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes : Pas du tout d'accord/Pas d'accord/D'accord/Tout à fait d'accord

- 11 - *Je m'intéresse aux pratiques pédagogiques et collaboratives innovantes.*
- 12 - *J'ai l'habitude de travailler en étroite collaboration.*
- 13 - *Je pratique le coenseignement uniquement pour répondre aux exigences de la FWB.*
- 14 - *Je pratique le coenseignement, car je suis convaincu(e) que cette pratique peut apporter des bénéfices aux enseignants.*
- 15 - *Je pratique le coenseignement, car je suis convaincu(e) que cette pratique peut apporter des bénéfices aux élèves.*

7. D'après votre expérience, définissez pour chaque proposition s'il s'agit d'un frein (qui empêche le bon fonctionnement) ou plutôt d'un levier (qui favorise le bon fonctionnement) à la pratique des heures d'accompagnement personnalisé ?

- I16 - *L'intérêt pour le dispositif de coenseignement*
- I17 - *La compatibilité professionnelle*
- I18 - *Les habitudes pédagogiques de chaque intervenant*
- I19 - *La disponibilité des intervenants*
- I10 - *La communication*
- I11 - *L'expérience professionnelle*
- I12 - *La complémentarité professionnelle*
- I13 - *La charge de travail*
- I14 - *La formation*
- I15 - *La différence du statut titulaire/coenseignant*
- I16 - *La connaissance du contenu pédagogique, des ressources pédagogiques*
- I17 - *La divergence de pratiques professionnelles*
- I18 - *L'espace disponible dans la classe*
- I19 - *Le nombre d'élèves*

8. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes:

Lors des heures d'accompagnement personnalisé, la pratique du coenseignement :

- I20 - *me permet de questionner et d'orienter ma propre pratique.*
- I21 - *me donne un sentiment de compétence.*
- I22 - *me permet d'améliorer ma capacité à différencier, à varier les activités autour d'un même contenu.*
- I23 - *me permet de développer ma communication avec mes collègues*
- I24 - *permet une évolution de mes gestes professionnels.*
- I25 - *me permet de gérer plus efficacement le groupe-classe et les problèmes de discipline.*
- I26 - *me permet d'améliorer la qualité de mes observations.*
- I27 - *me permet de mieux gérer les différences des élèves, de mieux comprendre les obstacles à l'apprentissage de chacun.*

9. Cochez la proposition qui convient en fonction de votre expérience de travail en duo: Oui-Non

- I28 *Avant d'envisager la pratique du coenseignement, nous avons pris le temps d'échanger sur nos craintes, nos envies et nos préconceptions.*
- I29 *Avant d'envisager la pratique du coenseignement, nous avons pris le temps de discuter de la répartition des tâches et des statuts de chacun.*
- I30 *Nous avons utilisé un dispositif d'outils de partage pour faciliter la collaboration (drive, tableau de synthèses, carnet de route ou autre)*
- I31 *En commun, nous avons créé des objets didactiques concrets (diagnostic, préparation, évaluation ou autres)*

10. Comment ressentez-vous votre partenariat ?

- *Nos rôles sont équitables, nous avons chacun trouvé notre place dans la collaboration.*
- *Nos rôles ne sont pas équitables, j'ai majoritairement suivi l'autre dans ses pratiques.*
- *Nos rôles ne sont pas équitables, j'ai majoritairement suggéré mes pratiques.*

11. Quel est votre niveau de satisfaction à l'égard de votre expérience de collaboration durant les heures d'accompagnement personnalisé ?

Très insatisfait(e) Insatisfait(e) Satisfait(e) Très satisfait(e)

12. Depuis la mise en place des heures d'accompagnement personnalisé, j'ai observé chez mes élèves :

- I32 - *Des effets positifs sur le bien-être, la confiance en soi.*
- I33 - *Des effets positifs sur la participation.*
- I34 - *Des effets positifs sur la motivation.*
- I35 - *Des effets positifs sur les apprentissages.*
- I36 - *Des effets négatifs*
- ★I37 → *Quels sont les effets négatifs que vous avez observés ?*

Concernant la planification de la collaboration (organisation, contenu des concertations)

13. Notre duo titulaire-coenseignant se concertent majoritairement de manière:

- *informelle, de manière improvisée hors de la classe*
- *formelle, de manière planifiée lors de moments réguliers dans l'horaire*
- *directe, de manière brève directement après l'activité*

14. Le temps de concertation par semaine (quel qu'en soit le mode) équivaut à :

- *Moins d'une heure*
- *Une heure*
- *Plus d'une heure*

15. Sur quoi porte votre collaboration (plusieurs choix sont possibles) :

- *Le partage de ressources didactiques (ouvrages, outils, manuels)*
- *Le partage de documents pour la classe (exercices, synthèses, évaluations)*
- *La détermination des objectifs ou de contenus pédagogiques communs*
- *La préparation d'activités en commun (ateliers)*
- *La gestion des activités en commun*
- *L'analyse des activités vécues*
- *Un regard croisé sur certains élèves*

16. Voici les modalités d'interventions propres au coenseignement susceptibles d'être mises en place lors des heures consacrées à l'accompagnement personnalisé. Choisissez pour chaque modalité la fréquence qui correspond

précisément à votre expérience du coenseignement:
JAMAIS/RAREMENT/PARFOIS/SOUVENT

A. L'enseignement en tandem.

L'activité est planifiée et animée par les deux enseignants. Le duo interagit successivement avec le groupe classe tout en variant les rôles et les responsabilités.

B. L'un enseigne, l'autre aide.

La gestion du groupe classe est partagée. L'un planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre apporte un soutien spécifique en intervenant individuellement auprès des élèves.

C. Les deux aident.

Durant des phases de travail autonome, les deux enseignants circulent dans la classe pour maintenir l'enfant engagé dans sa tâche, pour assurer la gestion du groupe et pour apporter un soutien aux élèves qui montrent une difficulté.

D. L'un enseigne, l'autre observe.

Le duo se partage la gestion du groupe. Celui qui enseigne planifie et prend en charge l'animation de l'activité. L'autre observe un élément précis, décidé en commun puis coévalué.

E. Enseignement en ateliers

Les intervenants se partagent les responsabilités liées à l'enseignement, au contenu et à la gestion du groupe. Les élèves sont dispersés et passent d'un atelier à un autre dans un ordre prédéfini à l'avance par les enseignants.

F. Enseignement avec groupes différenciés.

Les coenseignants se partagent les responsabilités de planification, d'enseignement et de gestion. Une majorité du groupe reste dans le groupe principal pendant que le reste des élèves forment un sous-groupe. Le groupe restreint s'adonne à un enseignement individualisé de préenseignement, d'enrichissement, de remédiation ou de réenseignement. Les deux groupes ne partagent pas nécessairement le même local.

G. Enseignement parallèle

Les enseignants sont tous les deux responsables de la planification, de l'enseignement et de la gestion des élèves. La classe est divisée en deux groupes, chacun pris en charge par un intervenant. Le contenu de l'apprentissage est identique, mais les méthodes d'enseignement sont différentes. Les deux groupes ne partagent pas nécessairement le même local.

H. Nous pratiquons une autre modalité.

**Si oui : Précisez cette autre modalité en indiquant le rôle des intervenants dans la gestion, la planification et l'animation du groupe.*

17. Concernant le rôle de la direction à l'égard de la mise en place des heures d'accompagnement personnalisé : SOUVENT/PARFOIS/RAREMENT/JAMAIS

138 - La direction instaure un climat de confiance entre les professionnels de terrain.

- I39 - *La direction représente un médiateur et assure le passage des informations entre l'école et l'environnement externe (parents, PO)*
- I40 - *La direction est soucieuse d'aménager les horaires pour faciliter le travail de collaboration.*
- I41 - *La direction gère les ressources humaines et matérielles.*
- I42 - *La direction apporte un soutien moral et affectif à son équipe.*
- I43 - *La direction se montre présente lors de concertations liées au coenseignement.*
- I44 - *La direction planifie des réunions afin de soutenir l'équipe dans la mise en place des heures de coenseignement.*
- I45 - *La direction est au courant de l'évolution de la mise en place du coenseignement.*

Annexe 2 : Organisation du traitement des données et des codes attribués.

Données de l'échantillon :

N° DE QUESTIONS/ ITEMS	EXPLICATIONS	CODES
Q1	Fonction occupée	Titulaire=1 ; coenseignant =2
*Q1.1	Nombre d'implantations	Question ouverte
*Q1.2	Nombre de classes	Question ouverte
Q2	Titre pédagogique	Instit.prim=1 ; maitre de seconde langue=2 ; maitre de philo. et citoyenneté =3 ; logopède =4
Q3	Nombre d'années d'expérience au cycle 2	Moins d'un an=1 ; entre 1 et 5 ans =2 ; plus de 5 ans =3.
Q4	Expérience du coenseignement avant la mise en place des heures AP	Oui=1 ; Non =2
*Q4.1	Durée de l'expérience du coenseignement avant la mise en place des heures AP	Question ouverte
Q5	Formation continuée	Oui=1 ; Non =2
*Q5.1	Sentiment d'être outillé pour expérimenter le coenseignement	Oui=1 ; Non =2

Données relatives aux différents facteurs :

Facteurs et concepts liés	N° de question ou d'item	Explications	CODES
Facteurs individuels			
Satisfaction pour le dispositif	Q11	Niveau de satisfaction pour le dispositif du coenseignement	Très insatisfait=1 ; Insatisfait=2 ; Satisfait=3 ; Très satisfait =4
Expérience professionnelle	I11	L'expérience professionnelle	Frein= 1 ; Levier= 2
Intérêt pour la pratique	I6	L'intérêt pour le dispositif de coenseignement	Frein= 1 ; Levier= 2
	I1	Je m'intéresse aux pratiques innovantes.	Pas du tout d'accord = 1 ; Pas d'accord = 2 ; D'accord= 3 ; Tout à fait d'accord = 4
Habitudes	I2	J'ai l'habitude de travailler en étroite collaboration.	
Engagement et motivation	I3	Je pratique le coenseignement uniquement pour répondre aux exigences de la FWB.	

	I4	Je pratique le coenseignement, car je suis convaincu que cette pratique peut apporter des bénéfices aux enseignants.	
	I5	Je pratique le coenseignement, car je suis convaincu que cette pratique peut apporter des bénéfices aux élèves.	
Esprit réflexif	I20	La pratique du c. me permet de questionner et d'orienter ma pratique.	
Sentiment de compétence	I21	La pratique du c. me donne un sentiment de compétence.	
	I24	La pratique du c. permet une évolution de mes gestes professionnels	
Facteurs interindividuels			
Communication	I23	La pratique du c. me permet de développer ma communication avec mes collègues.	Pas du tout d'accord = 1; Pas d'accord = 2; D'accord = 3; Tout à fait d'accord = 4
	I10	La communication	Frein = 1 ; Levier = 2
Compatibilité	I7	La compatibilité professionnelle	Frein = 1 ; Levier = 2
Complémentarité	I12	La complémentarité professionnelle	Frein = 1 ; Levier = 2
Pratiques professionnelles	I8	Les habitudes pédagogiques	Frein = 1 ; Levier = 2
	I17	La divergence des pratiques professionnelles	Frein = 1 ; Levier = 2
	I16	La connaissance du contenu pédagogique	Frein = 1 ; Levier = 2
Facteurs organisationnels			
Rôles et responsabilités	I15	La différence de statut titulaire/coenseignant	Frein = 1 ; Levier = 2
	Q10	Partage équitable des rôles Partage inéquitable des rôles, j'ai majoritairement suivi l'autre dans ses pratiques. Partage inéquitable des rôles, j'ai majoritairement suggéré mes pratiques.	Équitable = 1 J'ai suivi = 2 J'ai suggéré = 3
Co-planification, co-construction	I28	Temps d'échange sur les craintes, les envies et les préconceptions des intervenants.	Oui = 1 ; Non = 2
	I29	Temps de discussion et répartition des tâches et des statuts entre les intervenants	Oui = 1 ; Non = 2
	I30	Utilisation d'un dispositif d'outils de partage pour faciliter la collaboration	Oui = 1 ; Non = 2

	I31	Création d'objets didactiques concrets (diagnostic, préparation, évaluation...)	Oui =1 ; Non=2	
	Q13	Types de concertation	Informelle=1 ; formelle =2 ; directe=3	
	Q14	Temps de concertation par semaine	Moins d'une heure=1 ; une heure =2 ; plus d'une heure =3.	
	Q.15 : Contenu des concertations	I54	Le partage des ressources	Oui= 1 Non= 0 (plusieurs choix possibles)
		I55	Le partage de documents pour la classe	
		I56	La détermination des objectifs et contenus pédagogiques communs	
		I57	La préparation d'activités en commun	
I58		La gestion des activités en commun		
I59		L'analyse des activités vécues		
Co-instruction	I60	Un regard croisé sur certains élèves		
	I22	Amélioration de la capacité à différencier, à varier les activités autour d'un même contenu.	Pas du tout d'accord = 1 ; Pas d'accord = 2 ; D'accord= 3 ; Tout à fait d'accord = 4	
	I25	Gestion plus efficace du groupe classe et des problèmes de discipline		
I27	Meilleure gestion des difficultés des élèves, compréhension des obstacles rencontrés			
Fréquences et modalités d'intervention	I46	Enseignement en tandem	Jamais=1 ; Rarement =2 ; Parfois=3 ; Souvent =4	
	I47	L'un enseigne, l'autre aide		
	I48	Les deux aident		
	I49	L'un enseigne, l'autre observe		
	I50	Enseignements en ateliers		
	I51	Enseignement avec groupes différenciés		
	I52	Enseignement parallèle		
	I53	Autre modalité		
Co-évaluation	I26	Amélioration de la qualité des observations	Pas du tout d'accord = 1 ; Pas d'accord = 2 ; D'accord= 3 ; Tout à fait d'accord = 4	
Rôle de la direction	I38	Instaure un climat de confiance entre les professionnels.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4	

	I39	Représente un médiateur et assure le passage des informations.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I40	Est soucieuse d'aménager les horaires pour faciliter la collaboration.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I41	Gère les ressources humaines et matérielles.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I42	Apporte un soutien moral et affection à l'équipe.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I43	Se montre présente lors des concertations liées au coenseignement.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I44	Planifie des réunions afin de soutenir l'équipe durant les heures AP.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
	I45	Est au courant de l'évolution de la mise en place du coenseignement.	Souvent=1 ; parfois =2 ; rarement=3 ; jamais =4
Contexte	I9	La disponibilité des intervenants	Frein= 1 ; Levier= 2
	I13	La charge de travail	Frein= 1 ; Levier= 2
	I18	L'espace disponible dans la classe	Frein= 1 ; Levier= 2
	I19	Le nombre d'élèves	Frein= 1 ; Levier= 2
Facteurs liés à la formation			
	I14	La formation	Frein= 1 ; Levier= 2
Facteurs liés aux élèves et à l'apprentissage			
Q.12 : Effets positifs observés sur les élèves	I32	... sur le bien-être, la confiance en soi	Oui=1 ; non =2
	I33	... sur la participation	Oui=1 ; non =2
	I34	... sur la motivation	Oui=1 ; non =2
	I35	... sur les apprentissages	Oui=1 ; non =2
	I36	Des effets négatifs	Oui=1 ; non =2
	*I37	Effets négatifs observés	Question ouverte

Annexe 3 : Répartition de l'échantillon en fonction du titre pédagogique.

<i>Titre pédagogique</i>	<i>Répondants</i>
<i>Instituteur primaire</i>	245
<i>Logopède</i>	1
<i>Maitre de seconde langue</i>	1

Annexe 4 : Expérience du coenseignement avant la mise en place des heures AP

<i>Fonction occupée</i>	<i>Nombre de répondants expérimentés</i>	<i>Nombre de répondants non-expérimentés</i>
<i>Titulaires</i>	92	86
<i>Co-enseignants</i>	31	38
<i>Total :</i>	123	124

Annexe 5 : Formation continuée

	<i>Nombre de répondants</i>	<i>%</i>
<i>Enseignants formés</i>	18	7
<i>Enseignants non formés</i>	229	93
<i>Total :</i>	247	100

Annexe 6 : Sentiment d'être outillés des répondants non formés

	<i>Nombre de répondants</i>	<i>%</i>
<i>Enseignants outillés</i>	64	26
<i>Enseignants non outillés</i>	165	67
<i>Total :</i>	229	100

Annexe 7 : Nombre d'implantations et de classes en charge par coenseignant

<i>Nombre d'implantations à charge</i>	<i>Nombre de coenseignants</i>	<i>Nombre de classes à charge</i>	<i>Nombre de coenseignants</i>
1	39	1	9
2	12	2	23
3	10	3	8
4	2	4	13
5	4	5	3
<i>Plus de 5</i>	2	Plus de 5	13

Annexe 8 : Niveau de satisfaction par fonction occupée

	<i>Satisfaits</i>	<i>Insatisfaits</i>	<i>Totaux</i>
<i>Titulaires</i>	116	62	178
<i>Coenseignants</i>	47	22	69
	163	84	247

Annexe 9 : Intérêt pour la pratique et expérience de la collaboration

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>I1 : Intérêt pour les pratiques innovantes</i>	/	3%	47%	50%
<i>I2 : Expérience de l'étroite collaboration</i>	2%	14%	57%	27%

Annexe 10 : Données relatives aux items liés à l'esprit réflexif et au sentiment de compétence

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>I20 : [...]questionner et orienter ma pratique</i>	7%	13%	60%	20%
<i>I21 : [...]sentiment de compétence.</i>	10%	30%	47%	13%
<i>I24 : [...]évolution de mes gestes professionnels</i>	7%	15%	56%	22%

Annexe 11 : Données relatives au développement de la communication avec les collègues

	<i>Réponses positives</i>	<i>Réponses négatives</i>
<i>I23 : [...] développer ma communication avec les collègues.</i>	5%	17%

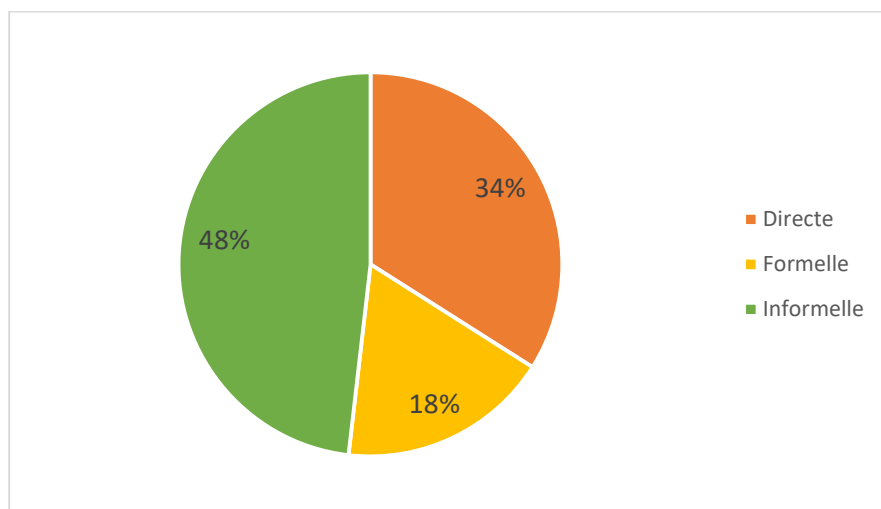
Annexe 12 : Temps de discussion et répartition des tâches et des statuts

	<i>Réponses positives</i>	<i>Réponses négatives</i>
<i>I29 : Temps de discussion et répartition des tâches et des statuts entre les intervenants</i>	45%	55%

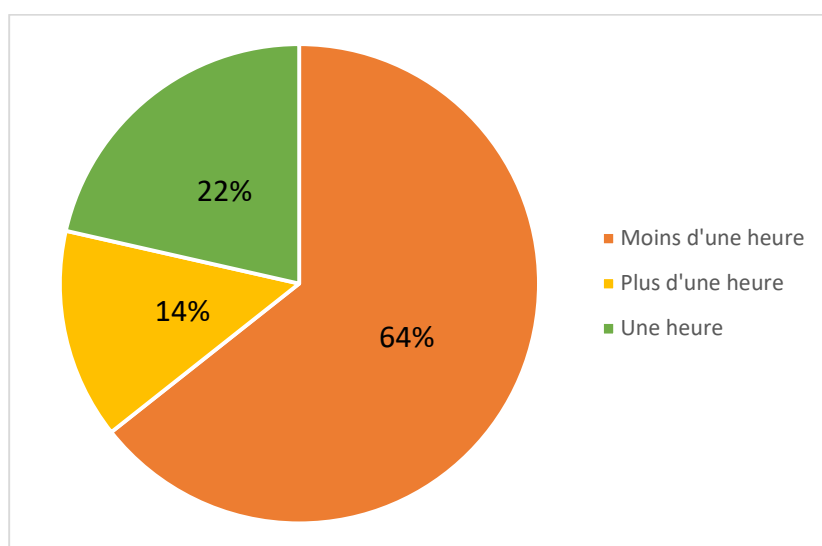
Annexe 13 : Temps d'échange sur les craintes, les envies et les préconceptions des intervenants.

	<i>Réponses positives</i>	<i>Réponses négatives</i>
<i>I28 : Temps d'échange sur les craintes, les envies et les préconceptions des intervenants.</i>	34%	66%

Annexe 14 : Types de concertation



Annexe 15 : Temps de concertation hebdomadaire



Annexe 16 : Utilisation d'un dispositif de partage et création d'objets didactiques communs.

	Réponses positives	Réponses négatives
I30 : Utilisation d'un dispositif d'outils de partage pour faciliter la collaboration.	22%	78%
I31 : Création d'objets didactiques concrets.	25%	75%

Annexe 17: Réponses aux items relatifs à la co-instruction				
---	--	--	--	--

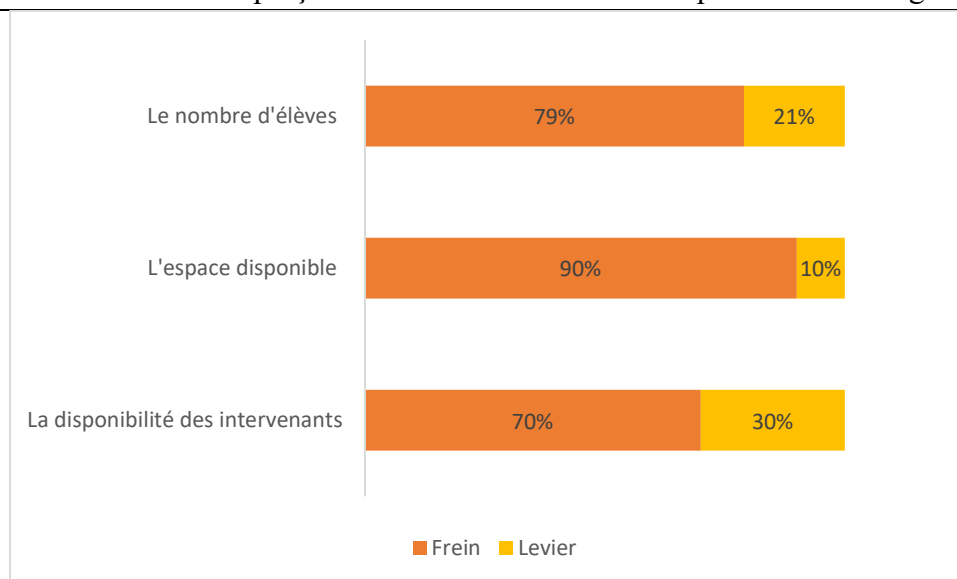
	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<i>I22 : Amélioration de la capacité à différencier, à varier les activités</i>	4%	11%	52%	33%
<i>I25 : Gestion de la classe et de la discipline</i>	11%	28%	37%	24%
<i>I26 : Amélioration de la qualité des observations</i>	5%	15%	49%	31%
<i>I27 : Gestion des difficultés rencontrées par les élèves.</i>	4%	11%	49%	36%

Annexe 18: Réponses à la question ouverte relative aux autres modalités du coenseignement mises en place.

Caractéristiques de la modalité	Réponses ouvertes
<p>Contexte d'une classe verticale → chaque intervenant prend en charge une année avec ses apprentissages spécifiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Je m'occupe des P1 et elle des P2 parce que nous sommes dans une classe verticale.</i> - <i>C'est une classe de p1p2. L'une prend les p2 et l'autre les p1.</i> - <i>Séparation classe double</i> - <i>La personne qui vient en co titulariat prend tout le groupe pour permettre à celui-ci d'être séparé des autres années (nous sommes en classe unique-les 6 années ensemble avec 24 élèves).</i> - <i>P1 et p2 séparés - Chaque enseignant gère un groupe et ses apprentissages spécifiques</i> - <i>La personne qui vient en co titulariat prend tout le groupe pour permettre à celui-ci d'être séparé des autres années (nous sommes en classe unique-les 6 années ensemble avec 24 élèves).</i> - <i>Classe à 2 niveaux , chacune s'occupe d'une année</i> - <i>Nous séparons le groupe P1 du groupe P2 pour de nouveaux apprentissages... ce n'est alors plus du coenseignement. Mais avec 25 élèves de deux niveaux plus deux enseignants. C'est moins bruyant!</i> - <i>Un enseignant prend en charge les P1 et l'autre les P2. Mais c'est le titulaire (moi) qui prépare les activités et qui subit la charge de travail de A à Z. C'est très difficile de travailler avec qqun qui nous est imposé. Dans mon cas, quelqu'un de plus vieux qui ne travaille pas du tout comme moi et pas du tout à l'aise avec les nouvelles pédagogies. - C'est très contraignant.</i>
<p>Proposition qui s'apparente au travail en ateliers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nous faisons des ateliers tournants avec une instit qui donne une nouvelle matière, une qui fait de la remédiation ou du renforcement en fonction du groupe et les autres groupes sont en ateliers autonomes auto correctifs.</i> - <i>Chaque enseignante gère une série d'activités dans une matière précise avec des étapes et des objectifs précis. Nous ne travaillons pas dans le même local, nous avons plus d'espace et moins d'élèves et donc moins de bruit. Nous devons prévoir moins de matériel, les enfants sont moins nombreux dans un même atelier et il y a place pour des ateliers de dépassement. Cela entraîne</i>

	<p>moins de concertations, nous échangeons sur l'évolution des élèves après chaque séquence d'activités. - Ce sont souvent des activités qui demandent bcp de matériel et de manipulations. - Mesure de longueurs(mètre), les euros (billets, pièces) capacité, l'heure, masse, ...</p>
<p>Proposition qui s'apparente à de la co-intervention externe (aide individuelle en dehors du local de la classe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture orale individuelle, en charge d'une matière en 1/2 groupe, aide spontanée remédiation immédiate,...Tout dépend de la classe et des besoins. Je m'adapte facilement (32 ans en P1) - Le coenseignant prend les enfants un par un pour lire, faire un exercice - Prise d'enfant en individuel pour la lecture à haute voix, fluence ou pour les retours de ressentis pour le portfolio
<p>Proposition qui s'apparente à la proposition « Les deux aident »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En pratiquant l'enseignement réciproque. Chaque enseignant devient référent, aide, support pour un aspect des activités et apprentissages. - - L'enseignement explicite a été mis en place, permet ainsi l'autonomie et la présence de 2 enseignants la possibilité de communiquer plus aisément pour certains enfants en fonction de l'affect - Période en plan de travail
<p>Proposition qui s'apparente à la modalité « enseignement en groupe différenciés »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 groupes,2 activités différentes, 2 locaux dif. - Puis échange des groupes. - Nous travaillons en groupe de besoins - Sortir les élèves du groupe classe pour faire « des groupes de niveaux » déterminés par le titulaire et mettre les plus faibles ensemble ...
<p>Autres propositions non prises en compte par manque d'informations concernant le contenu et la mise en place de la modalité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sortir de la classe avec des élèves - Français et Calcul pour une - Tous les éveils pour l'autre

Annexe 19: Freins et leviers perçus liés au contexte de mise en place du coenseignement



Annexe 20 : Répondants satisfaits et très satisfaits ayant observé des effets positifs.

Niveau de satisfaction des répondants	Effets positifs observés chez les élèves par les répondants sur :			
	le bien-être et la confiance en soi.	la participation	la motivation	les apprentissages
Satisfaits	33 %	33%	34%	47%
Très satisfaits	14 %	15%	13%	17%
Totaux	47%	48%	47%	64%

Annexe 21 : Réponses à la question ouverte concernant les effets négatifs perçus par les enseignants chez leurs élèves

<p>Effets sur l'attitude face au travail</p> <p>Perte d'autonomie/ dépendance à l'adulte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Certains enfants profitent de la présence d'une tierce personne pour poser des questions afin d'obtenir des réponses, ils cherchent donc l'aide de l'autre - le bruit, des élèves qui comptent d'office sur l'intervention de l'autre - Dépendance de l'élève envers le coenseignant - Moins d'autonomie. Ils attendent qu'une madame vienne leur donner des indications, ils ne cherchent plus par eux-mêmes. - Certains élèves attendent le coenseignant et n'avancent rien pendant les moments de travail - L'attitude des élèves qui se comportent comme des enfants, ils demandent à l'un et puis à l'autre:
<p>Effet sur le comportement (bruit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mes élèves sont beaucoup plus dissipés lorsque l'autre est présent - Trop d'élèves trop de bruit - Élèves moins attentifs - Ils sont parfois plus dissipés. - la concentration en baisse chez certains à cause du bruit quand on travaille ensemble - le gestion du bruit quand on divise le groupe en 2, l'attention est plus facile - Manque d'attention des élèves - Dissipation, dispersion - la concentration en baisse chez certains à cause du bruit quand on travaille ensemble - Être à 2 dans la même classe peut parfois être bruyant surtout quand on travaille ensemble, l'autre étant dans une autre activité.
<p>Liés à l'attitude de l'enfant face aux autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves timides se renferment encore plus sur eux en présence de l'autre - Nous sommes 40 élèves pour 2 titulaires sur un même espace, ils se sentent souvent dépassés et passent à la trappe. - Individualisme
<p>Liés à l'activité d'apprentissage</p>	<p>Des enfants perdus, car encore une nouvelle façon de faire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas la même façon d'expliquer - - Peu de mobilisation

	<ul style="list-style-type: none"> -C'est parfois difficile de bien se coordonner au niveau des consignes. - au manque de cohérence, - Répétition des différentes activités - Je mets en place des ateliers autonomes lors de ces périodes ainsi que des ateliers dirigés. - Certains élèves sont lassés des ateliers existants, je devrais proposer une rotation dans les ateliers proposés.
Liés à la relation avec le coenseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants n'apprécient pas la cotitulaire qui est très négative
Autres (réponses qui s'éloignent de la question ou incohérentes)	<ul style="list-style-type: none"> - lié au changement des équipes, - au tempérament des enseignants, - à leur formation initiale et au vide institutionnel habitant d'actions concrètes. - Trop peu de périodes accordées au coenseignement - La 2e enseignante a tendance à jouer au bon flic/mauvais flic - Perte de motivation. – Le sentiment de ne plus être maître à bord. – Le sentiment d'être accompagné par quelqu'un qui n'ait pas quoi faire... - 15 ans d'expérience en p1p2 pour ma part, en co enseignement avec une institutrice de 20 ans d'expérience qui croit tout savoir et est complètement fermée... - J'ai une classe de P1-P2 et le fait de les dédoubler est beaucoup plus bénéfique que le coenseignement. Le coenseignement est une excellente pratique pour les classes d'une seule année ou pour les classes d'élèves plus grands. Le programme de P1-P2 n'est pas adaptable pour cette pratique. Ou alors en + des heures de dédoublement. Ces dernières sont primordiales et seront supprimées à partir de la rentrée prochaine. Cela me procure (et je suis loin d'être la seule) une très grande angoisse et je me demande comment je vais arriver à capter l'attention de tous mes futurs petits élèves de P1 sans jamais les avoir juste eux. Les élèves ont de + en + de troubles, notamment d'attention. Le fait d'être deux enseignants en classe n'est pas bénéfique pour ces enfants là. Ils ont besoin d'être moins nombreux en tant qu'élève, pas d'être 2 profs dans le même local. - Plus de stress pour moi, car l'autre personne vient en classe, mais ne fait rien donc je me retrouve à gérer les 22 élèves+ l'institutrice qui vient en classe. Je dois penser à l'horaire en me disant que nous sommes 2 en classe alors que ça n'aide pas. - Au début de ma pratique, il n'a pas été facile pour moi de trouver ma place au sein des classes. De même, pour les parents, je n'étais pas prise au 'sérieux'... En discutant alors avec mes collègues, en demandant de participer aux réunions de parents, aux

	<p>réunions PMS,...ce n'est plus le cas. Les parents me considèrent comme une 2^{ème} enseignante pour leur enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surcharge des classes, car ce n'est pas de l'accompagnement personnalisé. Titulaire de p2, je dois aller 2h en p1 avec min groupe classe pour pratiquer le coenseignement.. - Le manque de place pour travailler en enseignement parallèle. La classe est trop petite et lorsque la moitié de la classe vient avec moi dans le fond de la classe, nous sommes 11 autour d'une table de 8 personnes. Difficile de lancer une activité dans ces conditions. - J'ai une classe de P1-P2 et avoir deux intervenants et plus perturbants qu'autre chose. Les apprentissages sont trop différents et l'aide que l'on pourrait avoir devrait être du dédoublement avant toute chose. Les heures de coenseignement sont néanmoins super intéressantes pour les classes à une seule année. Dans ce dernier cas, je suis pour à 100%. Dans mon cas, je trouve que c'est juste du gâchis.
--	--

Réponses données à l'item « Autre modalité »

Caractéristiques de la modalité	Réponses ouvertes
Contexte d'une classe verticale → chaque intervenant prend en charge une année avec ses apprentissages spécifiques.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Je m'occupe des P1 et elle des P2 parce que nous sommes dans une classe verticale.</i> - <i>C'est une classe de p1p2. L'une prend les p2 et l'autre les p1.</i> - <i>Séparation classe double</i> - <i>La personne qui vient en co titulariat prend tout le groupe pour permettre à celui-ci d'être séparé des autres années (nous sommes en classe unique-les 6 années ensemble avec 24 élèves).</i> - <i>P1 et p2 séparés - Chaque enseignant gère un groupe et ses apprentissages spécifiques</i> - <i>La personne qui vient en co titulariat prend tout le groupe pour permettre à celui-ci d'être séparé des autres années (nous sommes en classe unique-les 6 années ensemble avec 24 élèves).</i> - <i>Classe à 2 niveaux , chacune s'occupe d'une année</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nous séparons le groupe P1 du groupe P2 pour de nouveaux apprentissages... ce n'est alors plus du coenseignement. Mais avec 25 élèves de deux niveaux plus deux enseignants. C'est moins bruyant!</i> - <i>Un enseignant prend en charge les P1 et l'autre les P2. Mais c'est le titulaire (moi) qui prépare les activités et qui subit la charge de travail de A à Z. C'est très difficile de travailler avec qqun qui nous est imposé. Dans mon cas, quelqu'un de plus vieux qui ne travaille pas du tout comme moi et pas du tout à l'aise avec les nouvelles pédagogies. - C'est très contraignant.</i>
Proposition qui s'apparente au travail en ateliers	<ul style="list-style-type: none"> - Nous faisons des ateliers tournants avec une instit qui donne une nouvelle matière, une qui fait de la remédiation ou du renforcement en fonction du groupe et les autres groupes sont en ateliers autonomes auto correctifs. - Chaque enseignante gère une série d'activités dans une matière précise avec des étapes et des objectifs précis. Nous ne travaillons pas dans le même local, nous avons plus d'espace et moins d'élèves et donc moins de bruit. Nous devons prévoir moins de matériel, les enfants sont moins nombreux dans un même atelier et il y a place pour des ateliers de dépassement. Cela entraîne moins de concertations, nous échangeons sur l'évolution des élèves après chaque séquence d'activités. - Ce sont souvent des activités qui demandent bcp de matériel et de manipulations. - Mesure de longueurs(mètre), les euros (billets, pièces) capacité, l'heure, masse, ...
Proposition qui s'apparente à de la co-intervention (aide individuelle en dehors du local de la classe)	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture orale individuelle, en charge d'une matière en 1/2 groupe, aide spontanée remédiation immédiate,...Tout dépend de la classe et des besoins. Je m'adapte facilement (32 ans en P1) - Le coenseignant prend les enfants un par un pour lire, faire un exercice - Prise d'enfant en individuel pour la lecture à haute voix, fluence ou pour les retours de ressentis pour le portfolio
Proposition qui s'apparente à la proposition « Les deux aident »	<ul style="list-style-type: none"> - En pratiquant l'enseignement réciproque. Chaque enseignant devient référent, aide, support pour un aspect des activités et apprentissages. - - - L'enseignement explicite a été mis en place, permet ainsi l'autonomie et la présence de 2 enseignants la possibilité de communiquer plus aisément pour certains enfants en fonction de l'affect - Période en plan de travail

Proposition qui s'apparente à la modalité « enseignement en groupe différenciés »	<ul style="list-style-type: none"> - 2 groupes, 2 activités différentes, 2 locaux dif. - Puis échange des groupes. - Nous travaillons en groupe de besoins - Sortir les élèves du groupe classe pour faire « des groupes de niveaux » déterminés par le titulaire et mettre les plus faibles ensemble ...
Autres propositions non prises en compte par manque d'informations concernant le contenu et la mise en place de la modalité	<ul style="list-style-type: none"> - Sortir de la classe avec des élèves - Français et Calcul pour une - Tous les éveils pour l'autre

RÉSUMÉ

Depuis la rentrée 2022 et dans le cadre de la réforme de l'enseignement du Pacte pour un Enseignement D'excellence, les écoles de la FWB se sont vues octroyer des périodes d'accompagnement personnalisé (AP) durant lesquelles, la présence d'un intervenant est sollicitée pour donner l'opportunité à l'instituteur titulaire au cycle 2 de travailler collectivement (Biémar et al., 2021).

Le coenseignement favoriserait non seulement un meilleur apprentissage des élèves, mais renforcerait également le sentiment d'efficacité des enseignants (Janin et Couvert, 2020). Seulement, la mise en place de la pratique et l'interdépendance au sein du duo qu'elle suscite n'est pas sans condition. En effet, la littérature les présente au travers d'un ensemble de facteurs individuels, interindividuels et organisationnels à prendre en considération pour permettre la mise en œuvre du dispositif et afin d'envisager des bases collaboratives solides.

Cette recherche vise à étudier les perceptions qu'ont les enseignants, en charge des périodes d'accompagnement personnalisé au cycle 2, de la modalité de travail en duo/collaboratif comme prescrite dans la nouvelle réforme du tronc commun en Fédération Wallonie Bruxelles. En effet, elle met en évidence les facteurs individuels, interpersonnels et organisationnels qui influencent l'efficacité ou l'inefficacité perçue par les intervenants en charge des heures d'accompagnement personnalisé destinées à cette pratique collaborative.

C'est dans l'optique d'une étude quantitative à visée descriptive que nous avons conçu un questionnaire et que nous l'avons partagé par le biais d'une enquête en ligne. Les données de 247 enseignants en charge des heures AP en FWB ont été récoltées.