Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio
(order ex D.M. 270/204)

Tesi di Laurea

Le coenseignement dans la classe de langue étrangère

Une enquête dans les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Relatore
Prof.ssa Monica Banzato

Correlatore
Prof.ssa Francesca Coin
Prof. Giuseppe Sofo

Laureanda
Irene Bozzao
864705

Anno Accademico
2020/2021

Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaitre nos musiciens et de trouver l'harmonie.

Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. Et si vous avez hérité du petit triangle qui ne sait faire que « ting ting » ou de la guimbarde qui ne fait que « bloïng bloïng », le tout est qu'ils le fassent au bon moment, le mieux possible, qu'ils soient fiers de la qualité que leur contribution confère à l'ensemble. Comme le goût de l'harmonie les fait tous progresser, le petit triangle finira lui aussi par connaître la musique, peut-être pas aussi brillamment que le premier violon, mais il connaîtra la même musique.

« *Chagrin d'école* » de Daniel Pennac

ABSTRACT

Le coenseignement dans la classe de langue étrangère.

Une enquête dans les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le sujet de ce mémoire est l'utilisation du coenseignement dans la classe de langue étrangère des écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En partant de l'analyse de la littérature de recherche, nous présenterons la pratique du coenseignement et, à travers un travail de recherche, nous étudierons le niveau d'importance que les enseignants accordent à la collaboration et les éventuels obstacles qui entravent la mise en œuvre du coenseignement. En d'autres termes, nous partirons de l'idée que les enseignants se font de cette pratique et, à travers l'analyse des données collectées, nous vérifierons si la pratique du coenseignement est réellement utilisée dans le contexte de l'enquête.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION……...4

Chapitre I LE MODÈLE DU COENSEIGNEMENT……..5

1.1 La co-planification……..8

1.1.2 Co-planifier dans la classe……..10

1.2 La co-instruction……...12

1.3 La co-évaluation……15

1.4 L'importance de promouvoir le coenseignement……...20

Chapitre II LA VALEUR DE LA COLLABORATION POUR ENCOURAGER LE COENSEIGNEMENT……23

2.1 Est-ce que c'est bien de travailler ensemble?.....25

2.2 Documents et législation européens soutenant la collaboration……...26

2.3 Les dimensions de la collaboration et les variables qui l'influencent……..27

2.4 Les bénéfices du coenseignement……..28

2.5 Les limites du coenseignement……..30

Chapitre III LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET LE COENSEIGNEMENT……..33

3.1 La classe des langues comme espace hétérogène……...38

3.2 Une recherche dans les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.....41

3.2.1 La méthode de recherche……45

3.2.2 Les outils……45

3.2.3 Les participants……..47

Chapitre IV LES DONNÉES RECUEILLIS……50

4.1 Discussion des données……56

4.1.1 Les enseignants sont-ils familiers avec le coenseignement ?.....57

4.1.2 Que pensent les enseignants du coenseignement ?.....60

4.1.3 Les obstacles à l'utilisation du coenseignement……..65

CONCLUSION……71

RÉFÉRENCES……..74

APPENDIX……...83

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire est l'utilisation du coenseignement dans la classe de langue étrangère des écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Dans un premier temps, nous allons illustrer le modèle de coenseignement en présentant ses trois composantes, à savoir la co-planification, la co-intervention et la co-évaluation. Ensuite, nous analyserons la littérature de recherche présentant l'importance du concept de coenseignement dans les écoles d'aujourd'hui également à travers les documents et la législation européenne qui soutiennent cette valeur fondamentale. Nous nous concentrerons ensuite sur les dimensions de la collaboration et les variables qui l'influencent pour enfin présenter les avantages et les limites de la pratique pédagogique du coenseignement. Dans les derniers chapitres, nous présenterons d'abord le sujet de recherche et les questions que nous nous sommes posées, auxquelles nous tenterons de répondre dans le dernier chapitre par la présentation et la discussion des données. En d'autres termes, nous allons voir comment le coenseignement est une aide nécessaire à la création d'une classe de langue inclusive alors que nous sommes de plus en plus confrontés à des classes hétérogènes ces dernières années. Nous présenterons la méthode de recherche, les instruments utilisés et les participants impliqués, de manière à rendre l'étude reproductible si le lecteur souhaite la reprendre ou l'approfondir. Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, le dernier chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des données recueillies dans le cadre du travail de recherche. Nous conclurons en présentant les limites de la recherche et les éventuels développements futurs dans ce domaine.

I. LE MODÈLE DU COENSEIGNEMENT

Dans ce chapitre, nous allons présenter le modèle de coenseignement. Nous traiterons d'abord de la co-planification en illustrant la pratique de la co-planification au sein de la classe. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur la pratique réelle du coenseignement, appelée co-instruction, puis nous présenterons la pratique de la co-évaluation. Enfin, le dernier paragraphe est consacré à soutenir l'importance de la promotion de la pratique du coenseignement.

Les origines de ce que l'on appelle aujourd'hui le coenseignement peuvent être retracées à plusieurs tendances connexes de la seconde moitié du 20ème siècle. Tout d'abord, au cours des années 1950, les éducateurs des États-Unis et d'autres pays développés ont remis en question les structures et procédures scolaires traditionnelles ainsi que leur efficacité (Hanslovsky, Moyer et Wagner, 1969). L'une des réponses a été le développement de modèles alternatifs, notamment ce que l'on a appelé l'enseignement en équipe. Qu'il soit mis en œuvre dans des écoles élémentaires, des collèges ou des lycées, l'enseignement en équipe comprenait généralement la présentation d'une leçon de base par un enseignant considéré comme le plus expert parmi tous les enseignants disponibles sur le sujet identifié (Shaplin, 1964). Ainsi, dans un département d'anglais d'une école secondaire, l'enseignant qui s'était concentré sur l'étude des poètes américains du début du XX ème siècle dirigeait cette unité d'enseignement avec un groupe d'au moins 100 élèves regroupés à cet effet. La logique était ancrée dans l'efficacité et l'efficience de l'enseignement. Il était plus efficace de donner un cours sur le sujet une fois plutôt que quatre, et le cours unique était donné par l'enseignant le plus compétent en la matière. Après cet enseignement, les étudiants étaient répartis en groupes pour la discussion, les travaux de suivi et l'évaluation. Ces petits groupes étaient dirigés par les membres du personnel enseignant encore disponibles.

Cette conceptualisation de l'enseignement en équipe fournissait un modèle qui appelait les éducateurs à travailler en étroite collaboration et à se répartir les responsabilités d'enseignement, même s'ils n'étaient pas habituellement engagés dans la prestation simultanée de l'enseignement. Une variante de ce modèle d'enseignement était utilisée au niveau

élémentaire dans les écoles dites « ouvertes », où une équipe de quatre enseignants se partageait la planification et une partie de l'enseignement pour un groupe de 100 enfants, tous situés dans un même endroit parfois appelé « maison ».

Au fil du temps, ces pratiques ont quelque peu évolué. Aujourd'hui, l'enseignement en équipe fait généralement référence à deux enseignants du primaire qui peuvent partager une classe double divisée par une paroi coulissante; ils ouvrent cette barrière et collaborent pour enseigner à leurs élèves réunis. Il est également utilisé pour désigner les arrangements du collège où quatre ou cinq enseignants se partagent 100 ou 125 élèves, collaborant pour planifier l'enseignement, même s'il est dispensé séparément. Enfin, l'enseignement en équipe dans les écoles secondaires fait généralement référence à des études interdisciplinaires où, par exemple, l'histoire est enseignée par le biais de la littérature en combinant deux groupes de classe et deux enseignants, chacun ayant une expertise dans l'un des domaines académiques.

Au moment même où les modèles d'enseignement en équipe étaient explorés dans l'enseignement général, le domaine de l'éducation spéciale se développait rapidement. Dans les années 1960, les leaders du domaine ont remis en question l'efficacité de l'éducation spéciale traditionnelle séparée (par exemple, Dunn, 1968) et les parents ont contesté les obstacles auxquels leurs enfants à besoins éducatifs spéciaux (BES) étaient confrontés pour recevoir une éducation appropriée (Leafstedt et al., 2007). Au cours de cette période de litiges et de législation visant à remédier à ces inégalités éducatives, les éducateurs ont progressivement élargi les modes de prestation des services d'éducation spécialisée. Une extension naturelle des services de consultation et de ressources (c.-à-d., classe spéciale à temps partiel) parfois offerts était le besoin pour les éducateurs généraux et spéciaux de travailler plus étroitement ensemble pour s'assurer que l'enseignement était approprié dans tous les milieux (p. ex., Warger et Aldinger, 1986). Ce travail partagé, fondé sur le concept d'éducation des élèves dans l'environnement le moins restrictif possible, a donné lieu aux premières expériences où des éducateurs spécialisés ont franchi le seuil de la classe d'enseignement général et ont commencé à y travailler pour fournir des services (Garvar et Papania, 1982).

À la fin des années 1980 et dans les années 1990, il est devenu de plus en plus évident que les résultats obtenus par de nombreux étudiants à BES n'étaient pas satisfaisants. Au cours de la dernière décennie, des mesures importantes ont été prises dans les lois et politiques fédérales et étatiques pour remédier à cette situation (McLaughlin et Rhim, 2007). Les attentes nettement plus élevées en matière de réussite scolaire pour les étudiants à BES, y compris le

mandat selon lequel ils doivent être enseignés par des enseignants hautement qualifiés dans les domaines de contenu appropriés et qu'ils doivent être scolarisés dans des établissements d'enseignement général, à moins que des preuves convaincantes indiquent qu'un autre arrangement serait plus approprié, ont donné une impulsion finale et significative au coenseignement.

Comme on pouvait s'y attendre, il en a résulté une augmentation rapide du nombre de rapports décrivant des programmes de coenseignement, une multitude d'initiatives des États et des districts locaux visant à préparer les enseignants au coenseignement et à le mettre en œuvre, ainsi que des discussions approfondies sur les défis du coenseignement (par exemple, Cook et Friend, 1995; Friend, 2007; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007).

La pratique du coenseignement, développée par Cook et Friend (1995) pour offrir un soutien aux étudiants handicapés dans des contextes d'enseignement général, entre dans cette catégorie. Le coenseignement est une pratique dans laquelle deux enseignants ou plus, un enseignant du programme et un enseignant de soutien, planifient, enseignent et évaluent ensemble un groupe hétérogène d'élèves dans la même classe, dans le même cadre scolaire, avec des approches différentes (Friend et Cook, 2007; Murawski, 2003).

Dans cette section, sur la base du modèle de coenseignement identifié en se référant aux trois dimensions fondamentales du coenseignement telles que définies par Murawski (2003): la co-planification, la co-instruction et la co-évaluation, notre objectif est d'investiguer chacune de ces trois dimensions afin de proposer un modèle intégré de pratique pédagogique accessible à tous les acteurs impliqués dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

La réflexion sur cette question s'articule non seulement à partir du débat international développé ces dernières années dans le monde anglo-saxon qui se concentre sur la présence d'un deuxième enseignant dans les classes dans lesquelles un étudiant à BES est inclus, mais aussi par rapport au contexte italien. Medeghini et al. (2013) affirment que « l'expérience scolaire dans sa rencontre avec la diversité représente depuis plusieurs années un exemple avancé de modèle intégratif au niveau international: en témoignent le dépassement des écoles spéciales, l'intégration des élèves handicapés, la recherche d'une organisation scolaire adéquate avec le soutien des ressources et de l'enseignant spécialisé, les pratiques pédagogiques capables de donner aux élèves handicapés un rôle dans la classe ». Cependant, comme le montrent certains rapports de recherche (Medeghini, 2005, AssociazioneTreeLLLe, Fondazione Agnelli et Caritas Italiana, 2011; Canevaro et al., 2011; Palumbo et Tremoloso, 2011) cette expérience

a progressivement perdu son caractère innovant original et les possibilités d'un changement substantiel dans les écoles. La tentative de réflexion sur le modèle de coenseignement lancé ici a donc pour but d'offrir une réponse à ces résultats et au contexte qui les inspire, avec l'intention de souligner que la proposition d'enseignement inclusif qui se réalise avec le coenseignement pourrait contribuer à promouvoir la valorisation des différences et un environnement d'apprentissage flexible et créatif. Le modèle de coenseignement identifié, en fait, peut être considéré comme la promotion d'un style d'enseignement, d'une attitude collaborative, dans lequel les deux enseignants partagent l'environnement de la classe et travaillent ensemble avec tous les étudiants. Dans une perspective systémique, l'opportunité offerte par le coenseignement de faire l'expérience de la collaboration, de l'équité, de l'appréciation des différences, du respect des autres, pousse les acteurs directement impliqués (élèves et enseignants ainsi que l'école dans son ensemble) à promouvoir ces attitudes dans la communauté au sens large, en vue de la diffusion de cultures inclusives (Booth et Ainscow, 2002).

1.1 La co-planification

Dans la mise en œuvre du coenseignement (Cook et Friend, 1995), il est reconnu que la planification, ou plutôt la planification collaborative, joue un rôle fondamental dans la réussite de l'intervention. Un modèle d'apprentissage/enseignement caractérisé par la collaboration des enseignants est tel dès le début, et pour cette raison, la planification doit être considérée comme une partie essentielle de tout le processus. Mettre l'accent sur la dimension collaborative de la conception signifie promouvoir la participation des protagonistes, mais aussi construire un environnement de partage qui permet de faire face aux situations problématiques en partageant les connaissances et les compétences pertinentes, souvent distribuées entre les différents professionnels impliqués (Arias et al., 2000).

Walther-Thomas et Bryant (1996) ont identifié la planification collaborative comme une composante essentielle du coenseignement car elle permet aux enseignants de définir les rôles et les responsabilités pendant la gestion de la leçon, de construire un langage commun grâce à un travail de partage des significations, de créer un environnement favorable au coenseignement et de faciliter la prise en compte attentive des besoins individuels et collectifs afin de garantir des avantages pour chaque enfant dans le contexte de la classe. De plus, la planification collaborative permet aux enseignants d'établir des objectifs, des outils, des méthodes, des

approches de travail et les rôles de chaque sujet impliqué dans cette pratique (Walther-Thomas, 1997) et devient d'autant plus efficace que la planification des activités en classe, en plus d'être partagée entre les enseignants et les élèves, peut être reprise par l'école et la communauté entière.

Dans la littérature, la planification en général, et la co-planification en particulier, s'articule donc sur trois niveaux: le niveau de la communauté, le niveau de l'école, le niveau de la classe (Walter-Thomas, Bryant et Land, 1996). Les deux premiers niveaux ont pour fonction de créer, d'une part, un contexte politico-culturel profitable au développement et à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inspirées du coenseignement; d'autre part, le deuxième niveau est fonctionnel pour préparer les dispositifs organisationnels et administratifs d'une école nécessaires au coenseignement.

Au premier niveau, l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979), les acteurs sont les représentants politiques, les fonctionnaires, les familles, qui, dans une perspective à moyen et long terme, coordonnent les initiatives, facilitent la communication et veillent à ce que les écoles reçoivent le soutien économique et culturel nécessaire (Fullan, 1993), ainsi que contribuent à créer un environnement culturel et de valeurs inclusif.

Le coenseignement dans le système intermédiaire, quant à lui, implique de concevoir des stratégies organisationnelles à moyen et à court terme impliquant les chefs d'établissement, le personnel administratif, les enseignants du programme, les enseignants de soutien et le personnel TOS. Selon Walter-Thomas, Bryant et Land (1996), la conception d'un processus de coenseignement efficace au niveau de l'école nécessite: l'adhésion volontaire de professionnels capables et compétents; une préparation spécifique et du temps pour le travail de planification et de rencontre avec les parents, les élèves et les autres professionnels; des classes hétérogènes; et une évaluation appropriée conforme au modèle de coenseignement.

Quant au troisième niveau de planification, celui de la classe, il continue à s'articuler dans le mésosystème du modèle écologique de développement de Bronfrenbrenner, lorsque la collaboration entre enseignants est mise en avant, tandis qu'il entre dans le microsystème lorsque la co-planification s'ouvre également aux étudiants, ce qui pourrait à son tour représenter un quatrième niveau de collaboration.

Dans le paragraphe suivant, nous nous concentrerons en particulier sur la manière dont la co-planification fonctionne au niveau de la classe, en insistant notamment sur la collaboration entre les enseignants.

1.1.2 Co-planifier dans la classe

Dans un contexte d'éducation inclusive, la première étape consiste à établir un partenariat entre l'enseignant du programme scolaire et l'enseignant de soutien. Étant donné que la relation entre les deux enseignants est orientée vers un partenariat participatif (Bastiani, 1987), dans lequel les deux partagent les responsabilités et les objectifs, Walter-Thomas, Bryant et Land (1996) suggèrent d'accorder une large place à l'apprentissage de la connaissance mutuelle. L'objectif de cette connaissance préalable est de partager ses visions et philosophies éducatives, ses attentes, ses méthodes et techniques d'enseignement, ainsi que de partager ses outils de travail, afin de prendre conscience de ses propres caractéristiques professionnelles et de celles des autres (en termes de forces et de faiblesses), afin de construire une relation authentique basée sur le respect et la confiance mutuels.

Dans cette phase préliminaire, ainsi que dans les suivantes, un outil de travail essentiel est sans aucun doute le dialogue. Dans cette perspective, les travaux de Walton et Krabbe (1995) sont particulièrement intéressants. Ils définissent sept types de dialogue qui diffèrent en termes de caractéristiques et d'objectifs initiaux des participants et du dialogue lui-même.

Type de dialogue	**Situation initiale**	**Objectifs des participants**	**Objectif du dialogue**
Persuasion	Opinions contradictoires	Convaincre l'autre	Résoudre ou clarifier le problème
Recherche	Nécessité d'une preuve	Vérifier les preuves	Confirmer ou rejeter l'hypothèse
Découverte	Besoin de trouver une explication des faits	Trouver et défendre une hypothèse durable	Choisir la meilleure hypothèse à essayer
Négociation	Conflits d'intérêts	Obtenir ce que l'on veut	Accord
Collecte d'informations	Manque d'informations	Besoin d'avoir ou de donner des informations	Échange d'informations
Résolution	Dilemme ou problème pratique	Coordonner les objectifs et les actions	Décision permettant l'action
Éristique	Conflit personnel	Frapper verbalement l'adversaire	Révéler les racines profondes du conflit

Tab.1: Types de dialogue
Source: adaptation de Walton & Krabbe, 1995

Les enseignants, dans leur travail de co-planification, se retrouveront en dialogue les uns avec les autres, passant par un ou plusieurs types de dialogue même au cours d'une même

réunion. Il appartiendra donc aux enseignants de reconnaître ou de choisir le type de dialogue le plus cohérent avec les objectifs de la phase de projet qu'ils mènent et de passer, par exemple, d'un dialogue persuasif orienté vers la discussion critique afin de résoudre un conflit d'opinions par des arguments rationnels, ou, si nécessaire, d'initier un dialogue de recherche, orienté vers la recherche de preuves visant à établir ou à rejeter une hypothèse émise par un ou plusieurs enseignants (Rytivaara et Kershner, 2012).

Cependant, bien qu'il puisse y avoir des situations dans lesquelles il sera nécessaire de négocier un compromis entre les différentes positions, afin de définir un accord sur lequel construire les actions ultérieures, l'horizon dans lequel se déplace la planification collaborative est sans aucun doute celui du dialogue dans lequel l'objectif n'est pas de trouver une synthèse entre différentes opinions, mais de promouvoir un dialogue qui permet de prendre conscience de ses propres opinions et de celles des autres et de faciliter une meilleure compréhension des points de vue divergents (Bachtin, 1981).

En ce qui concerne le contenu, Walter-Thomas (1995) identifie trois questions principales qui devraient être discutées lors de chaque session de co-conception:

1. les objectifs,
2. les besoins/aspirations des élèves,
3. les techniques d'enseignement.

Par rapport aux objectifs, ceux-ci sont définis par les programmes d'études formels (Chevallard, 1985) qui sont établis par le ministère et l'école (objectifs d'apprentissage). Dans le coenseignement, les enseignants établissent des liens entre les objectifs et les parcours individualisés des élèves, adaptant ou différenciant ainsi les parcours et les stratégies aux situations réelles (Tomlinson, 2003) et aux ressources des contextes. En ce qui concerne le deuxième point, dans la co-planification, les différents besoins, aspirations et capacités des élèves sont centraux, ce qui trouve des réponses et des stimuli à la fois dans la complémentarité des rôles et des compétences professionnelles incarnés par l'enseignant du programme et l'enseignant de soutien, et dans l'implication directe des élèves dans les phases de planification (quatrième niveau de collaboration-microsystème). Le troisième et dernier point sera abordé dans le prochain paragraphe.

La co-planification est donc une activité:

- *dialogique*, orientée vers une compréhension authentique par la valorisation de la pluralité des voix (Wertsch, 1991),
- *située*, dans le sens où il s'agit d'une activité qui dépend du contexte dans lequel elle se déroule (Brown, Collins et Duguid, 1989),
- *distribuée* car elle est le résultat de la collaboration de différents professionnels (Salomon, 1997),
- *relationnelle*, car les co-enseignants pensent à leurs élèves et à leurs relations (Medeghini et Fornasa, 2011).

1.2 La co-instruction

La co-instruction peut être décrite à travers quatre caractéristiques : a) la présence de deux enseignants, généralement un enseignant chargé du programme et un enseignant de soutien; b) des pratiques d'enseignement réparties entre les deux enseignants activement impliqués et engagés dans tous les aspects de l'éducation; c) la présence d'un groupe hétérogène d'étudiants; d) une classe unique où les étudiants à BES apprennent ensemble avec leurs pairs.

L'articulation de ces caractéristiques se manifeste dans différents modèles de coenseignement (c.-à-d., diriger et aider, enseignement en poste, enseignement parallèle, enseignement alternatif et enseignement en équipe) qui ont été élaborés à partir des caractéristiques et des besoins des étudiants, du contenu de la matière et des objectifs d'apprentissage (Dieker et Murawski, 2003). Le coenseignement soulève des questions sur les différents points de vue que les enseignants peuvent avoir sur les aspects de la gestion de la classe (Villa, Thousand, et Nevin, 2004). Lorsque les enseignants décident de travailler ensemble, comme c'est le cas dans la pratique du coenseignement, un nouvel environnement est créé pour favoriser l'apprentissage des enfants, comme des formes particulières d'organisation de groupe et d'enseignement en équipe (Rytivaara, 2012). Cela implique que les étudiants eux-mêmes apprennent à devenir plus collaboratifs entre eux et avec les enseignants lorsqu'ils font l'expérience du modèle collaboratif et coopératif de leurs enseignants lors du coenseignement (Thousand et Santamaria, 2004). En outre, un nouveau micro-système important est formé par les enseignants qui collaborent entre eux, ce qui implique de valoriser leurs conversations, leurs relations et leurs pratiques pédagogiques permanentes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Il devient alors nécessaire de prêter attention aux aspects dialogiques

du processus d'apprentissage professionnel qui intègre l'ensemble du partenariat d'enseignement ainsi que l'activité d'enseignement en équipe qui est visible dans la salle de classe. Le coenseignement constitue, au moins potentiellement, une véritable relation d'apprentissage entre pairs, dans laquelle la communisation a lieu entre différents contextes à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Rytivaara et Kershner, 2012).

Friend et Cook (2007) distinguent six approches du coenseignement qui servent de guide pour identifier les méthodes d'enseignement dans le coenseignement:

- Un enseignement/une observation (*One teaching/one observing*),
- Un enseignement/une dérive (*One teching/one drifting*),
- Enseignement alternatif (*Alternative teaching*),
- Enseignement parallèle (*Parallel teaching*),
- Enseignement en station (*Station teaching*),
- Enseignement en équipe (*Team teaching*).

Dans la première approche, l'un des enseignants a la responsabilité principale de la classe, tandis que l'autre recueille des données d'observation spécifiques aux élèves ou à l'enseignant (qui fait la leçon). La clé de cette stratégie est de concentrer l'observation sur les comportements spécifiques des deux parties. La deuxième façon est peut-être celle que l'on observe le plus souvent dans les salles de classe, où une personne a la responsabilité principale de l'enseignement tandis que l'autre circule dans la pièce pour aider les élèves si nécessaire en surveillant leur comportement ou en faisant des suggestions concernant les tâches assignées. Lorsque l'élève a besoin d'une attention spécialisée et individualisée ou personnalisée, l'enseignement alterné est une autre approche qui peut être utilisée. Dans cette approche, un enseignant a la responsabilité d'enseigner à la majorité du groupe tandis que l'autre travaille avec un petit groupe d'élèves. Le résultat de l'apprentissage est le même pour tous les élèves, mais le chemin pour y parvenir est différent. Cette stratégie facilite une différenciation efficace de l'enseignement. L'enseignement parallèle se produit lorsque les enseignants divisent la classe et enseignent la même chose simultanément. Cette méthode est généralement mise en pratique pour faciliter une plus grande interaction entre l'étudiant et l'enseignant puisqu'elle réduit le ratio étudiant/enseignant. Dans l'approche pédagogique pas à pas, les enseignants partagent le contenu des leçons et les élèves. Par exemple, un enseignant peut enseigner le contenu à un groupe, puis répéter l'instruction à un autre, voire à un troisième groupe d'élèves si nécessaire.

Enfin, il y a l'enseignement en équipe, peut-être l'approche la plus difficile, qui dépend de la capacité des enseignants à dispenser un enseignement simultanément. Si elle est bien planifiée, l'équipe qui enseigne ensemble met en place un flux d'instruction invisible, sans division préétablie de l'autorité. Les deux enseignants participent activement à la leçon. Du point de vue des élèves, il n'y a pas de leader défini puisque les deux enseignants se partagent l'action pédagogique, sont libres d'intervenir à tout moment, et sont disponibles pour aider les élèves et répondre à leurs questions. Cette approche dépend fortement des styles d'enseignement, des philosophies d'apprentissage, des compétences interpersonnelles et des expériences partagées.

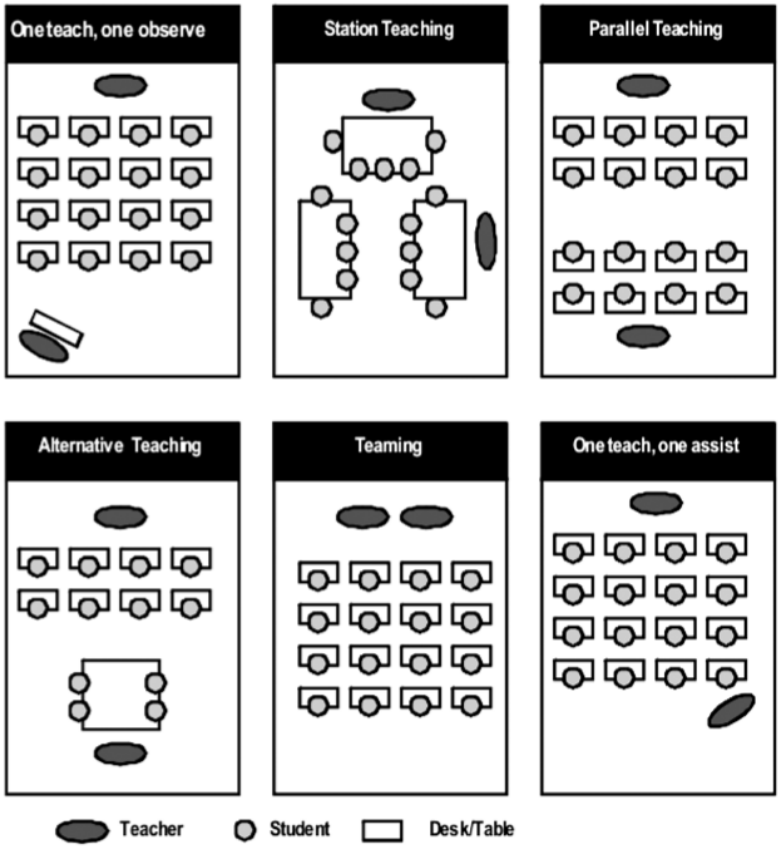

Fig.1: Les méthodes d'enseignement dans le coenseignement
Source: M. Friend & W.D. Bursuck, 2009, Including Students with special needs: a practical guide for classroom teachers (5th ed, p.92)

Nous aimerions maintenant souligner ce que le coenseignement n'est pas. Shumway et al. (2011) ont souligné certains aspects qui ne sont pas caractéristiques du coenseignement, comme la présence d'un enseignant qui s'occupe de toute la planification de l'enseignement; en

fait, le coenseignement implique une responsabilité partagée pour la planification, les activités d'enseignement et la gestion de la classe. Le coenseignement ne signifie pas la présence d'une « petite classe » dans une « grande classe », ni une action pédagogique proposée à un groupe homogène d'élèves. Elaine Neugebauer et Paula Schmitt (2013) affirment que le coenseignement ne doit pas être confondu avec ce que les auteurs définissent comme le « modèle de consultation » et le « modèle de soutien en classe ». Ce que les auteurs appellent le « modèle de consultation » fait référence à la situation dans laquelle l'enseignant de soutien offre des suggestions et de l'aide par le biais d'adaptations et de modifications sans toutefois fournir un soutien direct aux élèves. Contrairement au « modèle de soutien en classe », l'enseignant de soutien se préoccupe de l'apprentissage des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement. En revanche, le coenseignement se réalise par l'action partagée de professionnels expérimentés pour assurer la réussite de tous les élèves, pour répondre aux besoins/désirs de tous les élèves et pour être responsable de tous les élèves. Pour réussir le coenseignement, il est nécessaire de promouvoir la formation des enseignants concernés, car il requiert un ensemble supplémentaire de compétences et d'aptitudes qui sont rarement utilisées dans l'enseignement traditionnel (Ploessl et al., 2010). Le coenseignement exige un engagement non seulement à travailler au sein d'un partenariat dans lequel les deux enseignants ont le même rôle, mais aussi à développer de nouvelles compétences dans des domaines tels que la création d'activités d'apprentissage partagées, la communication fréquente et efficace entre les enseignants et la valorisation des différences afin d'enrichir la relation de collaboration (Gately et Gately, 2001; Friend et al., 2010; Gurg et Uzuner, 2011; Murray, 2004).

La pratique du coenseignement exige de modifier l'environnement d'apprentissage et le style d'enseignement, en adoptant une manière différente de fournir les produits et de gérer les activités. Dans ce cas, on peut se demander si, dans un environnement d'apprentissage où le coenseignement est mis en œuvre, il ne faut pas également modifier les modes d'évaluation correspondants en recherchant des modes alternatifs aux modes traditionnels. Dans ce qui suit, nous allons donc considérer la co-évaluation.

1.3 La co-évaluation

Sur la base de la perspective ci-dessus expliqué, la question se pose maintenant de savoir ce que signifie travailler selon les principes du coenseignement en termes d'évaluation. En

d'autres termes, que se passe-t-il lorsque le coenseignement devient une co-évaluation ? Que signifie la co-évaluation? L'objectif spécifique est de proposer un modèle innovant de co-évaluation qui peut être utilisé dans un contexte de coenseignement avec une double valeur: d'une part pour promouvoir une manière efficace de co-évaluer l'apprentissage des étudiants et d'autre part pour stimuler l'activation des pratiques collaboratives et réflexives des enseignants. Un modèle de co-évaluation croisé donc par deux dimensions, collaborative et réflexive, se déclinant à la fois du côté des enseignants, du côté des étudiants, et du côté de l'interaction enseignants/étudiants.

Si nous considérons le niveau d'évaluation collaborative entre les étudiants, et entre les enseignants et les étudiants, les études sur l'évaluation de l'apprentissage des étudiants et, plus précisément, sur les différentes formes et types de procédures d'évaluation, suggèrent que les procédures qui utilisent les principes de collaboration et d'auto-évaluation sont celles capables de produire des effets positifs non seulement en termes de résultats, mais ce sont les stratégies qui permettent également l'émergence de compétences qui ont trait à la dimension relationnelle et réflexive, et qui peuvent générer des connaissances et des capacités d'apprentissage au-delà des murs de l'école (Hargreaves, 2007; Harris, et Brown, 2013). Ces recherches montrent que dans les classes où les élèves sont impliqués dans des pratiques de co-évaluation, d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation, on observe un développement des compétences métacognitives des élèves (Kim, 2009), une amélioration de leurs compétences sociales et de communication (Topping, 2013), ainsi qu'une prise de responsabilité par rapport au processus d'apprentissage et d'évaluation et une meilleure compréhension et familiarité avec les critères d'évaluation (Andrade et Valcheva, 2009 ; Black et William,1998; Price et al, 2007; Munns et Woodward, 2006; Topping, 2003, 2013). Ces pratiques d'évaluation (évaluation par les pairs, auto-évaluation, co-évaluation) peuvent donc être considérées comme des outils valables pour promouvoir le développement de compétences personnelles, professionnelles et interpersonnelles utiles aux étudiants dans leurs futurs parcours d'études et de vie, en vertu de la forte dimension collaborative et réflexive qui les caractérise et qui en fait de véritables outils d'apprentissage et moyens de promouvoir la croissance de personnes dotées de compétences réflexives (Sluijsmans et al., 1998).

Bien que la co-évaluation comprenne donc également les processus d'évaluation mis en œuvre par la collaboration entre les enseignants et les élèves, et les élèves entre eux, nous nous concentrerons ici sur l'importance de la collaboration des enseignants dans les processus

d'évaluation et, parallèlement, sur l'activation de processus de réflexion et d'auto-évaluation chez les enseignants eux-mêmes. Plus précisément, en ce qui concerne la pratique de la co-évaluation, la littérature propose une définition qui met en évidence son aspect collaboratif, à l'image du coenseignement. Conderman et Hedin (2012) comprennent la co-évaluation comme le moyen par lequel les coenseignants peuvent être activement impliqués dans la discussion et le partage de leurs conceptions et des pratiques correspondantes en matière d'évaluation. Alors que la pratique du coenseignement a vu se multiplier ces dernières années les études et les recherches visant à tester son efficacité et son impact sur différents aspects (comme cela a été présenté précédemment et de manière approfondie), l'aspect fondamental de la co-évaluation de l'apprentissage des étudiants, qui doit nécessairement aller de pair avec le coenseignement, n'a pas encore été suffisamment approfondie. Le coenseignement signifie également la co-évaluation, le partage des choix et des responsabilités, la discussion active des pratiques et donc la possibilité de fournir aux étudiants des procédures d'évaluation. Tout comme dans la co-planification, la première étape est le partage de ses propres visions et philosophies éducatives en ce qui concerne la conception de l'éducation, dans la co-évaluation, l'objectif devient le partage des philosophies d'évaluation qui sous-tendent le choix des méthodes et des procédures. La première question que les enseignants coévaluateurs doivent se poser, et discuter ensemble, concerne la conception de l'évaluation qui guide les décisions d'évaluation. C'est dans cette perspective que nous pouvons lire les résultats d'un projet promu et réalisé en 2005 par l'*European Agency for Developement in Special Needs Education*, dans le but d'examiner les politiques et les pratiques concernant l'évaluation des écoles dans vingt-trois pays européens, en essayant de faire ressortir les aspects qui contribuent à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. L'idée d'évaluation qui sous-tend l'ensemble du projet est une idée qui, partant de la racine du mot lui-même, associe le sens d'évaluer à celui d'améliorer, et considère ce processus comme un moyen de promouvoir la participation et l'apprentissage pour tous, et de fournir des indications qui servent à améliorer l'enseignement. Pour ces raisons, elle est appelée « évaluation inclusive ». L'analyse comparative réalisée par l'Agence a produit une série de principes qui établissent des points fixes à partir desquels promouvoir l'évaluation inclusive dans les écoles (ARG, 2008). Ici, il semble important de se concentrer en particulier sur trois aspects qui sont apparus dans la recherche et qui sont significatifs dans le cadre d'un modèle de coenseignement. Tout d'abord, les résultats du projet suggèrent la nécessité d'adopter plusieurs sources d'information lors de l'évaluation de l'apprentissage: cela signifie que

l'adoption de plusieurs outils et méthodes, dont chacun fournira des informations différentes sur les progrès de l'apprenant, est une valeur ajoutée car elle permet de faire des choix sur la base de données provenant de différentes sources. Un deuxième aspect concerne la pertinence et l'importance d'une approche participative de l'évaluation, dans laquelle non seulement les élèves deviennent une partie active du processus, mais aussi les parents, les camarades de classe et d'autres acteurs potentiels du contexte. Enfin, et dans la continuité de ce deuxième aspect que nous venons de décrire, un autre élément pertinent pour le modèle de coenseignement que nous entendons promouvoir ici, concerne les principes clés sur lesquels doit reposer l'évaluation inclusive: la participation et la collaboration entre enseignants. Le travail partagé semble donc être la condition préalable à un enseignement et une évaluation de l'apprentissage qui tiennent compte de tous les élèves dans le contexte de la classe.

Les trois principes qui sont apparus comme les pierres angulaires de l'évaluation inclusive (multidimensionnalité, approche participative de l'évaluation et collaboration des enseignants) peuvent être considérés comme des éléments directeurs dans la mise en œuvre d'un modèle de co-évaluation dans un contexte de coenseignement. Partager et discuter de ces principes est la première étape pour les enseignants qui coenseignent et s'engagent dans l'évaluation de l'apprentissage de leurs élèves. En particulier, la dimension de la cogestion de l'évaluation (à la fois entre les enseignants et entre les enseignants et les étudiants) prend une importance particulière dans la perspective d'une évaluation continue dans laquelle nous travaillons ensemble pour définir des critères et développer des outils qui peuvent témoigner de la croissance dans le temps. C'est ainsi que tous les étudiants peuvent bénéficier de pratiques d'évaluation réalisées avec la participation de tous et visant à acquérir une plus grande conscience des points forts et des points critiques, parvenant également à avoir une idée plus claire de leur propre parcours (Tomlinson, 2003; King et al., 2001).

Dans cette perspective, il est nécessaire à ce stade de souligner la signification profonde de la collaboration des enseignants en la reliant à la dimension réflexive inhérente au processus de co-évaluation. La collaboration devient une opportunité d'auto-réflexion lorsque chaque acteur impliqué dans le processus de collaboration déploie ses compétences critiques et auto-évaluatives pour réfléchir à ses propres conceptions et pratiques et en discuter avec l'autre, en les mettant en commun. Cela implique que la co-évaluation n'est pas seulement considérée par rapport à l'évaluation de l'apprentissage conçue et réalisée par les deux coenseignants, mais aussi comme un moyen de réfléchir à son propre enseignement, ses méthodologies et ses

pratiques pédagogiques. Dans un contexte où deux enseignants collaborent activement tout au long du processus d'enseignement, partageant des idées et des choix opérationnels, le partage lui-même prend les caractéristiques d'une réflexion sur tout ce qui se passe, prenant la forme d'une *reflection-in-action*, citée par Schön (1987) pour décrire cette forme de réflexion qui a lieu pendant que le comportement est en cours, dans laquelle la pensée et l'action ne sont pas séparées mais en interaction et en succession continue. Si la réflexion permet de prendre conscience des théories implicites qui guident nos actions, cela crée de plus grandes possibilités d'action, car l'analyse réflexive conduit à la découverte de différentes voies possibles et met l'individu en position de choisir (Schön, 1987). Il existe de nombreux exemples d'application des conceptualisations de Schön dans le domaine de l'enseignement, qui soulignent l'importance de la réflexion au cours de la pratique de l'enseignement (Moon, 1999; Day, 1999; Korthagen et Vasalos, 2005). Sur la base de toutes ces suggestions tirées de la littérature, la liste de contrôle pour une co-évaluation ciblée de Conderman et Hedin (2012) pourrait être un soutien précieux pour les enseignants engagés dans le coenseignement et fournir en même temps des données intéressantes sur les aspects de la collaboration et de la réflexion dans un contexte de coenseignement et de co-évaluation.

L'outil peut être utilisé comme un schéma de réflexion pour les coenseignants, prenant la forme d'une sorte de dossier narratif, dans lequel la fonction principale des questions est d'accompagner les enseignants dès le début de la formation de l'équipe de coenseignement, en les stimulant à réfléchir et à répondre aux différents aspects de l'engagement partagé et des responsabilités d'évaluation.

La réflexion est structurée selon des questions se référant à quatre moments cruciaux : avant que l'équipe de coenseignement ne commence à travailler, avant que l'enseignement ne commence, pendant le coenseignement et après le coenseignement. Avant de commencer le travail proprement dit, il est important que les enseignants discutent de leurs conceptions de l'évaluation, de leurs forces et de leurs besoins en matière de pratiques d'évaluation. À ce stade, les questions devraient donc se concentrer sur les choix concernant le partage des responsabilités en matière d'évaluation, ainsi que sur les modalités et le moment de l'implication de chaque enseignant au cours du coenseignement. Dans un deuxième temps, avant le début de l'enseignement, les enseignants sont invités à considérer tout d'abord la nécessité de collecter des données pertinentes sur les connaissances et les compétences déjà possédées par les élèves, et de créer un système de suivi des performances des élèves. Pendant le coenseignement, la

réflexion doit se concentrer sur les aspects qui concernent spécifiquement les pratiques et procédures concrètes d'évaluation de l'apprentissage (par exemple, il convient de se demander si les élèves ont eu l'occasion de démontrer leur compréhension en s'impliquant activement dans les différentes activités) et la collecte des données. Enfin, afin de promouvoir une évaluation de ce qui a déjà eu lieu, des questions sont également prévues pour la phase post-enseignement, concernant la cohérence des pratiques d'évaluation utilisées avec les objectifs d'apprentissage, avec les objectifs des leçons individuelles et avec les caractéristiques des apprenants, ainsi que la variété des outils utilisés pour évaluer l'apprentissage.

En répondant à ces questions, chaque enseignant est encouragé à réfléchir à ses propres conceptions et habitudes en matière de pratiques d'évaluation, et à se confronter à l'autre enseignant afin d'enrichir son expérience et celle des autres. A la fin du cours, les enseignants bénéficieront et disposeront d'un dossier qui rassemble non seulement leurs impressions et opinions mais aussi les changements de conceptions et de pratiques qui ont eu lieu pendant le cours, et les actions correspondantes prises en termes de procédures concrètes.

1.4 L'importance de promouvoir le coenseignement

Le coenseignement offre la possibilité de réfléchir à la signification de la collaboration en tant que dimension fondamentale pour la création d'un environnement dans lequel la participation et l'activité deviennent des composantes essentielles pour le développement harmonieux de l'individu (Santi, 2004, 2006; ICF, 2002, 2007). Comme le souligne Sennett (2012), les sociétés modernes semblent affaiblir la dimension collaborative. Parmi les facteurs qui ont conduit à cet affaiblissement progressif, le sociologue américain met l'accent sur les inégalités économiques, qui génèrent une distance sociale toujours plus grande; les changements dans le monde du travail, qui affaiblissent les relations entre les travailleurs et les liens avec leurs organisations; et l'homologation culturelle, qui réduit les différences. Ces facteurs de nature matérielle, institutionnelle et culturelle semblent donc devenir un obstacle à la collaboration. Nous retrouvons les mêmes difficultés également à l'école, où la situation précaire des enseignants ne favorise pas les conditions de relations collaboratives, mais face à ces difficultés, la littérature scientifique souligne d'une part l'importance de la collaboration pour le développement cognitif des enfants (Gopnik, 2010; Bruner, 1990), et d'autre part la nécessité de développer des compétences sociales et collaboratives pour le bon fonctionnement

des sociétés complexes (Sennett, 2012). Ainsi, les pratiques collaboratives proactives devraient être un mandat éducatif en termes généraux, et encore plus lorsque nous traitons de l'éducation inclusive où le travail collaboratif devient central pour promouvoir le processus vers l'inclusion (Todd, 2011).

Comme visualisé dans le modèle proposé, la collaboration est une dimension importante du coenseignement (co-planification, co-instruction, co-évaluation) pour la co-construction de connaissances supplémentaires ainsi qu'utile en tant que répertoire partagé de souvenirs actuels et de connaissances partagées (Rytivaara, 2012). Ainsi, dans un contexte de collaboration, les enseignants devraient avoir accès à davantage de ressources en termes de connaissances et de compétences que s'ils travaillaient seuls (Puchner et Taylor, 2006). Keefe et Moore (2004) ont conclu que si cette dimension collaborative est absente et que la répartition correspondante des rôles et des responsabilités mutuelles n'a pas lieu, le coenseignement se réduit à l'enseignant de programme qui dispense les prestations et gère l'activité tandis que l'enseignant de soutien surveille et aide. Ces obstacles peuvent être surmontés grâce à un certain nombre de facteurs qui peuvent être identifiés dans les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, ainsi que dans le système scolaire en ce qui concerne le roulement des enseignants de soutien. En fait, D'Alessio (2011) met en garde le lecteur contre un risque possible dans le contexte italien en ce qui concerne le rôle de l'enseignant de soutien qui, de point fort pour promouvoir le processus d'inclusion, pourrait devenir un obstacle si cette figure d'enseignement devient le point d'appui autour duquel se mesure le succès ou l'échec de l'inclusion scolaire, et dans le pire des cas, quand il/elle devient un appendice ou une prothèse de l'élève à BES. L'enseignant de soutien est affecté à la classe (L 104/92) dans laquelle se trouve un élève ayant des besoins éducatifs particuliers et participe à la mise en œuvre des programmes d'études pour tous les élèves, en accord avec l'enseignant du programme scolaire.

Tout ceci fait du contexte italien un contexte théoriquement idéal pour la mise en œuvre du coenseignement. Pour cette raison, il est important de promouvoir la formation des enseignants vers l'acquisition d'outils orientés vers le développement de cultures et de pratiques inclusives (dans lesquelles le modèle de coenseignement peut être envisagé). Ceci est également conforme aux indications ministérielles qui définissent les « Critères et modalités de déroulement des formations pour l'obtention de la spécialisation pour les activités de support » (décret du 30 septembre 2011). Dans l'annexe A (article 2), qui décrit le « Profil de l'enseignant spécialisé », la compétence fondamentale est indiquée comme étant « la co-conception, le co-

suivi et la codirection de projets innovants visant à promouvoir le processus d'intégration au sein de la classe », conformément au *Profil des enseignants inclusifs* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), qui identifie la collaboration, le partenariat et le travail d'équipe comme des valeurs fondamentales du professionnalisme de l'enseignant inclusif. Plus spécifiquement, le coenseignement est indiqué comme une compétence cruciale à développer au sein d'équipes d'enseignants capables de répondre avec souplesse aux différents besoins/désirs/aspirations du groupe-classe.

II. LA VALEUR DE LA COLLABORATION POUR ENCOURAGER LE COENSEIGNEMENT

Dans ce deuxième chapitre, nous nous concentrerons sur ce que signifie la collaboration, en d'autres termes, nous présenterons le lien étroit entre la collaboration et le coenseignement, qui sont nécessaires à la création d'écoles inclusives. Les documents et la législation européens qui soutiennent la pratique du coenseignement nous aideront également dans cette présentation. Nous verrons également quelles sont les dimensions de la collaboration et quelles sont les variables qui l'influencent, puis nous présenterons les avantages du coenseignement. Enfin, nous présenterons également les limites qui bloquent la mise en œuvre de cette pratique didactique et qui seront reprises dans l'analyse des données recueillies dans le dernier chapitre de ce travail.

Le mot Italien *collaborazione*[1] dérive du latin *con-* et *labōrare* qui signifie littérairement « travailler avec ». Le dictionnaire italien Treccani définit ce mot de cette façon : « participer activement ensemble à un travail pour la plupart intellectuel, ou participer à la réalisation d'une emprise, d'une initiative ou à une production ». Friend et Cook (2000) définissent la collaboration interpersonnelle comme « un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales qui s'engagent volontairement dans une prise de décision conjointe tout en travaillant vers un objectif commun ». Mais, qu'est-ce que signifie véritablement collaborer dans l'école ? La réflexion sur cette participation active est développée dans ce travail en utilisant comme point de départ une nouvelle perspective de pratique inclusive nommé coenseignement. Nous pouvons définir cette pratique comme un travail pédagogique en commun dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007).

À ce propos nous reprenons l'idée d'exigence de réévaluer l'imitation que L.S. Vygotskij présente quand il analyse les rapports entre apprentissage et développement. « […] Pour imiter il faut posséder quelques possibilités de passer de ce que je suis capable à faire à ce que je ne suis pas capable à faire » (Vygotskij, 1934). À la lumière de ces mots nous pouvons affirmer que la collaboration est un contexte favorable pour faire avancer nos capacités. En reprenant la pensé de L. S. Vygotskij dans une perspective pédagogique, à propos de la

[1] Traduction du mot Français "collaboration"

conception d'un sujet qui réfléchit, même J. Bruner affirme que la fonction de l'enseignant est cela de collaborer et son rôle est celui d'une sorte de « collègue » qui favorise les procédés interprétatifs de celui qui apprend. En soulignant l'importance d'une conception éducative comme processus intersubjectif et donc sociale, Bruner souhaite que l'école devienne un *forum* pour négocier et renégocier les signifiés continuellement. De plus, il conçoit l'école comme un espace utile à construire des produits culturels de façon collaborative (Bruner, 1986).

La pratique du coenseignement peut donc être considéré comme un processus d'enseignement-apprentissage (Roth et Boyd, 1999) dans lequel et par lequel les enseignants construisent des connaissances pratiques. Le processus qui est mis en marche par la pratique du coenseignement implique d'apprendre à négocier et à partager les différents rôles entre les enseignants dans la classe. Mais le coenseignement exige, par exemple, l'acquisition de nouveaux rôles qui mettent en relation les enseignants entre eux mais aussi avec les élèves. De ce point de vue, le coenseignement nécessiterait l'acquisition de nouvelles compétences pour le mettre en œuvre afin d'en faire une pratique flexible et réussie. En fait, lorsque deux enseignants pratiquent le coenseignement pour la première fois, ils sont impliqués dans un processus dans lequel ils apprennent non seulement sur la pratique du coenseignement, mais aussi sur l'enseignement en général (Aquario et Ghedin, 2016). Le contexte dans lequel le coenseignement est pratiqué est celui où les enseignants construisent et partagent leur identité professionnelle, où ils ne se contentent pas « d'apprendre les uns des autres » mais construisent également de nouvelles connaissances partagées, et où ils travaillent concrètement dans leurs classes en fonction du nouvel environnement éducatif qu'ils ont créé.

À cet égard, le rapport Talis (2013) souligne l'importance de la collaboration des enseignants lorsqu'il indique que les enseignants qui participent à des activités d'apprentissage professionnel partagées au moins cinq fois par an déclarent être significativement plus experts dans la prise de conscience de leurs compétences. Il est également démontré que ce type de pratique est compatible avec une meilleure qualité de satisfaction personnelle (Talis 2013). En outre, un environnement de classe positif est cultivé lorsque les enseignants travaillent avec leurs élèves pour développer un environnement sûr, respectueux et favorable qui facilite la motivation et l'apprentissage des élèves (Aquario et Ghedin, 2016).

En premier lieu, la collaboration entre enseignants peut faciliter le partage des ressources, ce qui inclut également l'échange d'idées (Clement, et Vandenberghe, 2000; Murawski et Swanson, 2001). L'OECD a souligné en 2009 que les enseignants ayant reçu une

formation plus approfondie sont également plus disposés à collaborer avec leurs collègues pour favoriser le soutien professionnel et améliorer l'enseignement. En deuxième lieu, la collaboration est une dimension importante du coenseignement pour la co-construction de connaissances supplémentaires, ainsi qu'utile en tant que répertoire partagé de souvenirs actuels et de connaissances communes (Rytivaara, 2012). Ainsi, dans un contexte de collaboration, les enseignants devraient avoir plus de connaissances à mettre en pratique que lorsqu'ils travaillent seuls. Finalement, la collaboration entre les enseignants comprend: l'évaluation, la planification, le soutien émotionnel, la résolution de problèmes et le soutien pédagogique dans le traitement des élèves (Puchner et Taylor, 2006). Des enquêtes (Nelson et al., 2008) montrent que la collaboration entre enseignants peut améliorer l'efficacité de l'enseignement, ce qui peut à son tour améliorer la réussite scolaire des élèves et favoriser un comportement positif des enseignants (Liaw, 2009; Puchner et Taylor, 2006). Dans une méta-analyse menée par l'OECD (2014), les auteurs ont souligné que le développement professionnel collaboratif est lié à un impact positif sur l'éventail des pratiques et des stratégies d'enseignement et sur la capacité des enseignants à les relier aux besoins des élèves et à la promotion de leur estime de soi et de leur efficacité personnelle. Ce développement professionnel collaboratif est également lié à un impact positif sur les processus d'apprentissage, la motivation et les résultats des élèves (Ianes et Cramerotti, 2015).

2.1 Est-ce que c'est bien de travailler ensemble?

Dans cette section, nous réfléchissons à propos du lien entre la collaboration et le bien-être.

Lorsque l'on parle de bien-être, l'accent est mis sur la capacité humaine à poursuivre des aspirations significatives pour l'individu et pour la société, sur la mobilisation des ressources, sur l'augmentation des capacités et de l'autonomie individuelles, sur les compétences sociales et sur le rôle des relations interpersonnelles (Aquario, Ghedin et Bresciani Pocaterra 2017). Ce dernier aspect, à savoir l'importance des relations, suggère une vision du bien-être comme une aspiration à poursuivre non seulement au niveau individuel: nous pourrions résumer en disant que le bien-être se produit dans les relations. En ce qui concerne le contexte scolaire, certaines enquêtes (Helgøy et Homme, 2007; Holmes, 2005; McCallum et Price, 2010) montrent que les perceptions du bien-être des enseignants sont influencées par des aspects individuels et

contextuels, notamment liés à la communauté scolaire. La communauté des enseignants en tant que communauté d'experts (Orton et Weick, 1990) permet et facilite l'autonomie mais n'offre pas nécessairement un sentiment d'appartenance ou n'encourage pas la collaboration professionnelle. Cela se reflète sur le sentiment d'efficacité et de valeur professionnelle de chaque enseignant et, par conséquent, sur le bien-être individuel et relationnel au sein même de la communauté.

Pour la construction du bien-être socio-psychologique de tous les membres de la communauté scolaire, il est donc important de promouvoir un contexte dans lequel ils peuvent faire l'expérience de dynamiques de collaboration et de relations sociales fortes, authentiques, cohésives et bienveillantes (Aquario, Ghedin et Bresciani Pocaterra 2017). Pour cela, un réseau dense de connexions possibles doit être mis en place dans l'école, au sein duquel les « coéducateurs » (toutes les parties impliquées dans la réussite des élèves) partagent la diversité de leurs connaissances et de leur expertise pour définir les besoins/desirs/aspirations de l'élève, puis planifier, mettre en œuvre et évaluer les actions qui aident les élèves à atteindre leur plein potentiel (Aquario, Ghedin et Bresciani Pocaterra 2017).

En conclusion, l'enseignement collaboratif peut donc être une forme possible de collaboration à valoriser dans une école attentive aux aspirations de la communauté qu'elle sert. Dans cette perspective, l'impact sur les étudiants doit également être pris en compte. Le renforcement de la collaboration entre les enseignants pourrait déboucher sur des objectifs éducatifs et didactiques qui, à leur tour, augmenteraient l'apprentissage et le bien-être des élèves, tout en améliorant l'environnement d'apprentissage.

2.2 Documents et législation européens soutenant la collaboration

En plus d'être soutenue par une vaste littérature scientifique qui a exploré ses dimensions, ses objectifs et sa relation avec le bien-être, la collaboration est également considérée comme pertinente sur le plan politique et normatif. En effet, parmi les principes identifiés dans le *Plan national pour la formation des enseignants 2016-2019* (adopté par le décret ministériel n° 797/2016), il y a la promotion et le soutien de la collaboration. C'est pourquoi le *Plan* envisage de promouvoir toutes les méthodes de formation capables d'impliquer différentes figures dans un même espace de formation afin de stimuler cette collaboration qui améliore l'école et sa communauté.

En élargissant la perspective, il existe deux enquêtes dont on peut tirer des indications intéressantes. Le premier concerne l'enseignant inclusif et est un projet de trois ans promus par *l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers,* qui s'est terminé en 2012 par la publication du *Profil des enseignants inclusifs*. Le travail avec les autres a été identifié comme l'un des piliers fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage, à travers des formes telles que le partenariat et le travail de groupe. Cela repose sur l'hypothèse que le travail d'équipe collaboratif favorise l'apprentissage professionnel, une hypothèse également soutenue dans une enquête internationale parrainée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Talis2 (OCDE, 2014). Il en ressort que l'auto-perception de l'efficacité des enseignants et leur satisfaction sont liées aux relations avec les collègues et les élèves ainsi qu'aux pratiques de collaboration: les relations interpersonnelles positives sont cruciales pour contrecarrer les effets négatifs que les classes avec des élèves difficiles pourraient avoir sur la satisfaction ou le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant. En ce qui concerne ces aspects, les principales implications politiques indiquées par l'OCDE sont: la promotion de la collaboration, l'instauration d'un climat positif, le soutien de bonnes relations interpersonnelles et l'encouragement de formes de collaboration entre enseignants. Un exemple de pratique d'enseignement collaboratif est le coenseignement, qui est largement débattu dans la littérature (Ghedin et Aquario, 2016; Ghedin, Aquario et Di Masi, 2013; Ianes, Cramerotti et Cattoni, 2015) et que nous traiterons dans ce travail de recherche.

2.3 Les dimensions de la collaboration et les variables qui l'influencent

En élargissant la définition du mot « collaboration » fournie dans le paragraphe précédent, nous trouvons les dimensions suivantes associées à celle-ci dans la littérature (Cramerotti et Cattoni, 2015; Friend et Cook, 2007; Gately & Gately, 2001; Schratz, 2003; Thousand, Villa et Nevin, 2006; Villa, Thousand et Nevin, 2008): le *volontariat* (les enseignants qui ne sont pas contraints par des obligations normatives peuvent plus facilement donner lieu à des collaborations constructives); la *parité* (indépendamment des rôles ou des différences individuelles); le *partage des objectifs* (afin de rendre l'action pédagogique efficace et inclusive); le *partage des responsabilités* (concernant les décisions à prendre); le

partage des ressources (mettre à disposition ses propres compétences et connaissances afin d'apprendre les uns des autres et d'atteindre l'objectif commun).

La faisabilité d'une collaboration fructueuse entre enseignants dépend de plusieurs facteurs mis en évidence dans la littérature (Aquario, Ghedin et Urli, 2015; Cramerotti et Cattoni, 2015; Friend et Cook, 2000 ; Ghedin et Aquario, 2016 ; Tardif et Lessard, 1999), notamment :

- *L'ordre scolaire*: à l'école secondaire, l'habitude de l'effort collectif en classe, de la co-planification et de la co-évaluation est beaucoup moins répandue qu'à l'école primaire;
- *La taille de l'institution et l'organisation physique des espaces*: dans les petites institutions, la collaboration entre collègues est plus facile car le nombre d'interactions à gérer est réduit. Il en va de même pour la taille de la classe individuelle;
- *Le temps nécessaire pour planifier les activités didactiques partagées*: il s'agit encore d'un obstacle difficile à surmonter, surtout si l'on considère que le temps nécessaire pour planifier un plan de collaboration nécessite des heures extrascolaires qui ne font pas partie de la charge de travail reconnue et qui sont donc effectuées volontairement;
- *Relation de confiance entre les personnes conscientes de soi et sûres d'elles-mêmes*: le manque de conscience de soi et de confiance en soi est un obstacle à l'élaboration d'un plan de collaboration;
- *Compatibilité entre les collaborateurs*: traits de caractère, tempéraments similaires et une formation antécédente similaire peuvent favoriser la collaboration. Cependant, les différences d'intérêts personnels et de compétences peuvent également rendre la collaboration tout aussi efficace;
- *La stabilité du personnel enseignant*: la rotation continue des enseignants rend difficile la mise en œuvre d'un processus de collaboration significatif;
- *Le climat de l'école:* en présence d'un climat serein, l'enseignant sera plus enclin à établir des relations de collaboration avec ses collègues.

2.4 Les bénéfices du coenseignement

Ces dernières années, les enseignants des programmes scolaires sont de plus en plus confrontés à la diversité dans leurs classes et à la nécessité de développer de nouvelles approches pédagogiques pour aider leurs élèves en créant un environnement d'apprentissage

positif. La pratique du coenseignement, développée par Cook et Friend (1995) pour apporter un soutien aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers dans des contextes d'enseignement général, va dans ce sens. Le coenseignement est une pratique dans laquelle deux enseignants, un enseignant de programme et un enseignant de soutien, *planifient* (*co-planification*), *enseignent* (*co-instruction*) et *évaluent* (*co-evaluation*) ensemble un groupe hétérogène d'élèves dans la même classe, dans le même cadre scolaire, avec des approches différentes (Friend et Cook, 2007; Murawski, 2003). Les élèves, les enseignants et l'école elle-même peuvent bénéficier de différentes manières d'un coenseignement partagé entre toutes les parties prenantes et soutenu par un développement professionnel continu et un *leadership* qui partage les principes qui sous-tendent le modèle. Les avantages possibles pour les étudiants, les enseignants et les écoles sont énumérés dans le tableau ci-dessous.

Bénéfices pour les élèves	**Bénéfices pour les enseignants**	**Bénéfices pour l'école**
- Possibilités d'enrichissement - Flexibilité didactique en classe - Accès à une variété des stratégies didactiques supporté par deux enseignants qualifiés - Système de soutien pour les enseignants qui répond aux besoins des élèves - Possibilités d'interaction avec les pairs - « Aménagements raisonnables » (Convention de l'ONU, 2006), méthodes compensatoires/ dispensatrices partagées pour tous les élèves. - Réduction de l'exclusion pour les étudiants à BES - Exposition à des modèles sociaux positifs d'enseignement	- Responsabilité partagée qui allège la charge de travail des deux enseignants - Propriétés combinées des environnements éducatifs et pédagogiques - Collaboration accrue dans l'élaboration et l'exécution des leçons - Objectifs communs - Moins d'isolement des enseignants - responsabilité partagée pour la réussite scolaire	- Établissement d'une culture scolaire basée sur la collaboration - mise en place d'un système de soutien pour tous les enseignants - diminution du rapport élèves/enseignants (2:25)

Tab.1: Les bénéfices du coenseignement pour les éléves, les enseignants et l'école
Source: adaptation de Shumway et al. 2011. *Co-teaching Handbook.* Utah Guidelines, p.2

La pratique de coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe, même ceux à besoins éducatifs spéciaux, par un travail de différenciation de l'enseignement. En d'autres termes le coenseignement est associé à une conception pédagogique qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves et à favoriser l'inclusion. Dans des recherches récentes, l'on observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet de cette pratique, une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins éducatifs spéciaux (Tremblay 2015). Il semblerait donc que cette méthode didactique, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves

tout-venant. Lorsqu'il est question de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants de soutien, les études démontrent que ces derniers bénéficient d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement ordinaire tandis que les premiers admettent avoir bénéficié des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans l'adaptation curriculaire. Le coenseignement donne aux éducateurs la possibilité d'utiliser leurs forces et leurs talents individuels pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves (Bauwens et Hourcade, 2001). Il offre aux enseignants davantage d'occasions de suivre les progrès des élèves, de fournir une aide individuelle, de tenir des conférences avec les élèves et de proposer des activités d'enrichissement, de réapprentissage et de pratique guidée (Walther-Thomas, 1997). Les enseignants impliqués dans des partenariats de collaboration rapportent souvent des sentiments accrus de confiance en soi, de renouvellement, de partenariat et de créativité (Gately et Gately, 2001). Ils font également état de niveaux élevés de satisfaction professionnelle, ils ont le sentiment d'être « sur la bonne voie » et que leurs efforts portent leurs fruits (Walther-Thomas, 1997). Ils ont également eu l'occasion de partager leur base de connaissances et leurs compétences professionnelles uniques, ce qui leur a permis d'explorer de nouvelles idées, de nouveaux domaines de contenu et d'élargir leur répertoire de compétences professionnelles (Walther-Thomas, 1997). L'enseignement est souvent considéré comme une « profession solitaire », mais avec le coenseignement, la profession est très différente. Le coenseignement favorise la conversation et le soutien moral, permettant à chaque enseignant de savoir que quelqu'un d'autre se préoccupe et s'engage dans des choses similaires (Walther-Thomas,1997). Les enseignants ont déclaré: « c'est merveilleux d'avoir un partenaire sur lequel on peut rebondir et qui comprend vraiment les enfants » et « nous apprenons tellement les uns des autres » (Vaughn, 1997). En outre, les enseignants ordinaires améliorent leur habilité à différencier et adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de toute la classe (Tremblay 2015). Finalement, le coenseignement permet aux enseignants de soutien d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Tremblay 2015).

2.5 Les limites du coenseignement

Bien que de nombreuses recherches soutiennent et constatent que le coenseignement présente de nombreux avantages, il existe également des préoccupations à prendre en compte.

Les éducateurs ne sont souvent pas sûrs de la meilleure façon de tirer parti de cet arrangement, car ils n'en ont jamais fait l'expérience en tant qu'étudiants ou enseignants. Les enseignants ont besoin d'opportunités de développement du personnel pour apprendre le coenseignement et ces opportunités ne leur sont pas toujours offertes. Les coenseignants ont besoin d'un temps de planification commun, les horaires des élèves doivent être construits pour répondre aux besoins du programme et chaque enseignant spécialisé devrait avoir une charge de travail appropriée. En d'autres termes, le programme doit bénéficier d'un soutien administratif pour être efficace (Walter-Thomas, 1997). Sans ces facteurs en place, le coenseignement devient très difficile, voire impossible. En autre, le risque lié au partage de la salle de classe - souvent considéré comme un espace privé - peut conduire les enseignants qui se sentent vulnérables au contrôle de l'autre à une perte de confiance dans leurs propres capacités d'enseignement (Aquario, Ghedin, et Bresciani Pocaterra M., 2017). De ce point de vue, la collaboration peut donc aussi être une entreprise « intimidante » (Day et Hurrell, 2012).

Les recherches existantes sur la mise en œuvre des pratiques scolaires de coenseignement révèlent qu'il peut y avoir différents obstacles environnementaux ou individuels qui entravent leur utilisation (Chitiyo et May 2018). Les obstacles environnementaux peuvent être définis comme des politiques ou des procédures scolaires qui entravent l'utilisation d'une pratique et ils peuvent inclure les caractéristiques d'une école (c'est-à-dire ses routines et ses systèmes, la disponibilité des ressources, les priorités concurrentes, les politiques et le soutien de la haute direction). D'autre part, les obstacles individuels se situent au niveau personnel et peuvent inclure le manque de connaissances sur une pratique et le manque de motivation ou d'adhésion du personnel (Chitiyo 2017). Collectivement, les obstacles individuels et environnementaux peuvent conduire les enseignants à ne pas adopter le coenseignement et à recourir à d'autres pratiques qui ne sont peut-être pas fondées sur la philosophie de l'éducation inclusive (Chitiyo 2017). Par exemple, les enseignants peuvent retirer certains élèves (c.-à-d. les élèves à BES) des classes d'enseignement ordinaire et les placer dans des classes ou des environnements séparés. Ce déplacement peut être considéré comme une violation du droit des élèves à être éduqués dans l'environnement le moins restrictif possible (Chityo 2017). De plus, les recherches existantes sur le statut académique des élèves éduqués dans des environnements séparés montrent que ces environnements n'améliorent pas les résultats scolaires des élèves (Lane, Barton-Arwood, Nelson, et Wehby, 2008).

Il y a non seulement des préoccupations sur le plan logistique, mais aussi sur le plan personnel. Les enseignants doivent faire face à leurs propres insécurités personnelles. Les co-enseignants partagent leur expertise dans de nombreux domaines, mais ils partagent également leurs faiblesses. De nombreuses personnes ne sont pas à l'aise avec le fait que quelqu'un voit ces faiblesses ou ces échecs : avoir deux enseignants dans une même pièce implique de prendre de nombreux risques et beaucoup de personnes ne sont pas à l'aise avec cela (VanGraafeiland, 2002). La présence d'une autre personne dans la salle peut également rendre un enseignant plus conscient de lui-même et moins spontané au début, ce qui est très différent de la présence d'un seul enseignant dans la salle (VanGraafeiland, 2002).

Il est également important d'étudier les obstacles qui entravent la mise en œuvre réussie du coenseignement, car cela pourrait conduire à l'élaboration de stratégies visant à éliminer les obstacles qui, à leur tour, conduisent à une meilleure mise en œuvre (Chiyto 2017). Les recherches existantes démontrent qu'une meilleure mise en œuvre d'une pratique entraîne de meilleurs résultats (McIntyre, Gresham, DiGennaro et Reed, 2007).

III. LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET LE COENSEIGNEMENT

Dans ce chapitre, nous présenterons le travail de recherche effectué, en partant d'une prémisse basée sur l'exposé de ce qui constitue notre domaine de recherche, à savoir la classe de langue étrangère. En d'autres termes, nous allons analyser le processus d'apprentissage des langues et les protagonistes qui en font partie. Enfin, nous nous concentrerons sur le travail de recherche effectué en présentant les questions de recherche, la méthode, les outils et les participants.

Que savons-nous de l'apprenant qui acquiert une langue? La neurolinguistique, qui décrit le fonctionnement du cerveau, c'est-à-dire le *hardware*, et la psycholinguistique, qui étudie le fonctionnement du *software*, de ce que Chomsky appelait le *Language Acquisition Device* (LAD), nous donnent des indications très précises qui sont au cœur tant de courants glottodidactiques assez radicaux, que de modèles canoniques de la didactique, comme celui de l'unité didactique, du développement des compétences, etc. (Balboni 2015).

Il est essentiel de rappeler que depuis le milieu des années 1990, le courant de pensée qui attribuait le développement du langage à la pression de l'environnement, par la création mécanique d'une habitude mentale, a été définitivement écarté. La psycholinguistique s'accorde à dire qu'il existe une faculté de langage propre à notre espèce, qu'elle est innée et donc transmise génétiquement. Trois observations viennent à l'appui de cette idée:

- Le développement du langage chez un enfant suit des chemins similaires quel que soit l'environnement socioculturel dans lequel il grandit : il existe, pour chaque langue, des « cartes » à l'intérieur desquelles, au moins pendant les 36 premiers mois, l'acquisition du langage suit des étapes prévisibles;
- La linguistique acquisitionnelle montre que cet ordre naturel s'applique non seulement à l'acquisition de la langue ou des langues maternelles mais aussi à l'acquisition spontanée d'autres langues, quel que soit l'âge;
- L’étude des langues existant aujourd'hui dans le monde, ou du moins de celles qu'il a été possible d'analyser, montre l'existence d'une « grammaire universelle », c'est-à-dire de mécanismes communs sous-jacents à toutes les langues: ceci n'est possible qu'en faisant l'hypothèse d'une faculté langagière génétiquement préétablie.

L'apprenant d'une langue étrangère n'est donc pas une *tabula rasa* sur laquelle graver, il n'est pas un vase vide à remplir de vocabulaire, de morphosyntaxe, etc.; c'est un objet actif, prédisposé à l'acquisition linguistique, doté d'un mécanisme d'acquisition linguistique, le LAD, qui doit être soutenu, guidé, facilité, rendu plus efficace, surtout dans les moments d'acquisition: c'est le LASS, le *Language Acquisition Support System* supposé par Bruner pour compléter le LAD chomskyen et constitué par la famille et les adultes dans l'acquisition de la langue maternelle, par l'enseignant, par les compagnons, par les réseaux sociaux, etc. dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Balboni, 2015).

La question de l'aptitude linguistique est un sujet débattu, et tous les chercheurs ne sont pas d'accord pour dire que l'aptitude linguistique existe, attribuant plutôt les différences de performance à la qualité du LASS. Sans aucun doute, le type de LASS a une grande influence sur le résultat final et sur le temps nécessaire pour l'atteindre; mais de la complexité de l'être humain, comme en témoigne toute la psychologie humaniste, nous tirons aussi la conviction que certaines combinaisons de caractéristiques personnelles peuvent favoriser ou rendre plus difficile l'apprentissage des langues (Balboni, 2015). Une question reste ouverte et fondamentale pour un enseignant: peut-on s'enseigner à devenir un bon apprenant des langues, à améliorer son logiciel LAD? À cet égard, Skehan (1944) est clair: l'aptitude est « un talent spécifique pour l'apprentissage des langues, indépendant des capacités dans d'autres domaines et assez stable dans son fonctionnement, c'est-à-dire relativement peu enseignable ». C'est probablement vrai mais nous pensons qu'il est possible de l'améliorer au moins en connaissant les facteurs impliqués et en les modifiant autant que possible.

L'une des pierres angulaires de la glottodidactique concernant la différence entre les personnes qui étudient et enseignent, est la théorie des intelligences multiples de Gardner, le psychologue de Havard qui identifie sept (ou neuf, dans d'autres études) types d'intelligence. Ils sont présents dans chaque personne, mais dans des combinaisons différentes et avec des dominantes différentes, qui peuvent dépendre de la personne elle-même, de l'environnement (scolaire ou non) dans lequel elle a été formée, et de la culture à laquelle elle appartient (Balboni, 2015). Les intelligences multiples qui convergent vers l'intelligence individuelle sont les suivantes et sont décrites ici en termes de comportement:

- *L'intelligence linguistique*: il s'agit de la capacité à comprendre les nuances de sens et à choisir les mots appropriés;

- *L'intelligence logico-mathématique*: élabore la pensée analytique et complexe : dans l'acquisition du langage, elle guide la réflexion formelle, « grammaticale ». À ce type d'intelligence est lié un trait de personnalité essentiel à une forte aptitude à l'apprentissage des langues: la tolérance à l'ambiguïté, à l'approximation, à « se débrouiller tant bien que mal » pour comprendre ou parler dans une langue non encore maîtrisée. La personne très orientée vers l'intelligence logico-mathématique est intolérante aux choses imprécises et a plus de mal à se lancer dans la communication.
- *L'intelligence spatiale*: est la capacité à reconstruire ou à modifier mentalement la disposition des objets dans l'espace, ce qui est très utile pour mémoriser le vocabulaire lié aux environnements.
- *L'intelligence musicale*: contrairement aux idées reçues, il existe une forte autonomie de la musique par rapport au langage; cependant, cette intelligence est soutenue par des activités de mémorisation linguistique réalisées avec des chansons, des comptines, etc.
- *L'intelligence intra et interpersonnelle*: la première est obtenue par la capacité d'auto-analyse, c'est-à-dire la découverte de ses propres forces et faiblesses, évitant ainsi les vœux pieux et la facilité; la seconde, en revanche, conduit à la capacité de se mettre facilement à la place des autres, les aidant ainsi dans leur communication.

Il est important de ne pas confondre les types d'intelligence (c'est-à-dire la perception et le traitement de la réalité) proposés par Gardner avec les styles d'apprentissage, qui ont trait à la façon dont on aborde une tâche, par exemple de manière globale plutôt que réfléchie, et avec les traits de personnalité tels que l'introversion ou l'extraversion. Parmi les styles individuels, et donc dans la nécessité d'une didactique qui ne privilégie ni ne sacrifie certains d'entre eux, nous nous rappelons:

- *Style analytique/global*
- *Style idéationnel/exécutif*
- *In/tolérance à l'ambiguïté*
- *In/dépendance du champ*
- *Capacité/difficulté à prédire le contenu du texte en fonction du contexte*
- *Tendance/difficulté à apprendre de ses erreurs*
- *Autonomie/dépendance dans les processus d'étude*

La tendance est à chacun de suivre son propre style, de s'y installer, de rejeter ou de désapprouver les activités qui favorisent un autre style que le sien, mais se réfugier dans son

style personnel est une stratégie perdante et devrait être découragé par les enseignants (Balboni, 2015).

L'apprenant doit acquérir, c'est-à-dire mettre en mémoire stable, puis savoir retrouver ce qu'il a mémorisé pour pouvoir l'utiliser. Afin d'activer et de guider le processus de mémorisation, nous devons tout d'abord évoquer la structuration de la mémoire. Les informations sont traitées par la mémoire de travail, dont la persistance est très limitée, tant en temps qu'en quantité: d'où la nécessité d'organiser l'entrée en fragments significatifs, qui comptent comme des unités de sens et non comme des nombres de mots individuels (Balboni, 2015). Ce qui est traité par la mémoire de travail est placé dans la mémoire à court terme, qui traite la structure de surface, tandis que les structures profondes et les interprétations se réfèrent à la mémoire sémantique. La mémoire à court terme présente deux problèmes:

- Elle oublie facilement;
- Elle accueille les nouvelles informations sur la base de ce qu'il a déjà, préparant ainsi le terrain pour les interférences: par exemple, si un Italien entend [bæd], la trace mnésique de /æ/ est insignifiante et le mot est encodé et mémorisé comme [bed] ou [bad].

L'implication glottodidactique est fondamentale: enseigner une langue signifie mettre en place un nouveau système linguistique, et non pas flanquer le nouveau de la langue maternelle, comme cela arrive dans toutes les approches qui impliquent l'utilisation de la traduction ou qui prévoient une grammaire comparative vue comme un outil didactique, plutôt que comme un point d'arrivée (Balboni, 2015). Le troisième niveau est la mémoire à long terme, qui comprend à la fois notre connaissance du monde, appelée « encyclopédie », et la mémoire sémantique, qui interprète et stocke le langage.

Enfin, un autre concept fondamental qui entre en jeu avec le processus de mémorisation est celui du filtrage affectif. Dans les situations de défi agréable, dans la conviction de pouvoir réussir, l'organisme libère des neurotransmetteurs, comme la noradrénaline, qui sont fondamentaux pour fixer les traces mnésiques, c'est-à-dire pour introjecter et ensuite se souvenir de l'input reçu (Balboni, 2015). En revanche, en cas de stress négatif, d'anxiété ou de peur de l'échec, le corps libère un stéoride qui le prépare à affronter le danger: l'amygdale, une glande « émotionnelle » située au centre du cerveau, détecte le danger et demande le stéroïde, mais en même temps l'hippocampe (une autre glande, clé de la mémorisation à long terme) comprend qu'un test ou un jeu de rôle ne sont pas des dangers réels et tente donc de bloquer

l'effet du stéroïde - mais pour ce faire, il arrête d'aborder de nouvelles informations ou de récupérer des informations existantes dans la mémoire à long terme. Il s'ensuit que :

- Les activités d'apprentissage stressantes ne débouchent pas sur acquisition;
- Cette « lutte glandulaire » ralentit l'activité de la zone néo-frontale du cerveau, qui abrite la mémoire de travail - et l'élève se détraque définitivement, atteignant dans certains cas une scène de mutisme total, incapable même de dire son nom.

La glottodidactique ne peut ignorer, si elle veut être véritablement « humaniste », le fonctionnement de la personne qui apprend, et elle ne peut ignorer l'action de l'intelligence émotionnelle.

L'acquisition est un effort: l'esprit doit accueillir les nouvelles informations dans sa mémoire, les intégrer dans sa propre architecture, ce qui implique également de redessiner les synapses, c'est-à-dire les connexions chimico-électriques entre les neurones du cerveau. Le matériel et le logiciel mentaux font donc un effort considérable: l'énergie pour le faire est la motivation. Balboni nous propose un modèle tripolaire qui identifie les trois causes qui régissent l'action humaine:

- Le *devoir*, qui règne en maître dans les situations d'enseignement traditionnelles. Cette motivation ne conduit pas à l'acquisition, car elle insère un filtre affectif qui fait que les entraînements appris restent dans la mémoire à moyen terme: lors des tests et des devoirs en classe, on peut encore les retrouver, mais après une saison, ils sont perdus.
- Le *besoin*, est une motivation liée principalement à l'hémisphère gauche du cerveau, celui qui est rationnel et conscient ; c'est une motivation qui fonctionne, mais elle a deux limites:
    - il faut que le besoin soit perçu, et cela est facile pour le besoin d'apprendre l'anglais de base alors que cela l'est beaucoup moins pour l'étude de la littérature, de l'algèbre etc...;
    - il fonctionne jusqu'à ce que l'apprenant décide que son besoin a été satisfait - un point qui est généralement bien en dessous du niveau seuil;
- Le *plaisir*, une motivation essentiellement liée à l'hémisphère droit, mais qui peut également impliquer l'hémisphère gauche, devenant ainsi très puissante - et peut motiver l'étudiant à y prendre plaisir si l'enseignant utilise des méthodologies qui induisent le plaisir.

Le modèle tripolaire que nous venons de décrire explique comment un apprenant décide si les actions qu'il a entreprises confirment sa stratégie à long terme, renforcent l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est utile (besoin) et stimulant de manière imprévisible (plaisir), même dans les cas où il est imposé par le système éducatif (sens du devoir).

Enfin, nous mentionnons les études de Schumann (1997, 2004), qui soutient que le cerveau saisit les stimuli et procède à une appréciation, qui est à la fois une évaluation et une appréciation, et sur cette base, il décide ensuite d'accepter le stimulus et d'internaliser les nouveaux éléments qui apparaissent dans le stimulus. En d'autres termes, le cerveau sélectionne ce qu'il veut sur la base de cinq motivations:

- nouveauté,
- attractivité,
- fonctionnalité
- faisabilité
- sécurité psychologique et sociale

3.1 La classe des langues comme espace hétérogène

Dans la tradition italienne, depuis la fin des années 1970, l'éducation aux langues signifie le complexe d'actions éducatives dans le domaine des langues (langue maternelle, seconde, étrangère, classique, native, etc.). Pour définir l'éducation aux langues, il faut revenir à l'étymologie *e ducere*, c'est-à-dire « guider », c'est-à-dire rendre actuel ce qui est potentiel; et ce qui est potentiel, c'est cette faculté de langage qui caractérise l'être humain. Cette faculté d'acquisition des langues peut se réaliser tout au long de la vie et dans un nombre croissant de langues, possédées selon des degrés variables de compétence socio-pragmatique, de précision formelle, etc. L'acquisition peut être spontanée ou non. L'acquisition peut être spontanée ou guidée : nous nous intéressons au second aspect, celui où il y a quelqu'un qui guide l'acquisition et qui, par conséquent, effectue des actions et fait des choix.

En termes graphiques, la relation entre les trois composantes de l'action pédagogique peut être présentée de cette façon:

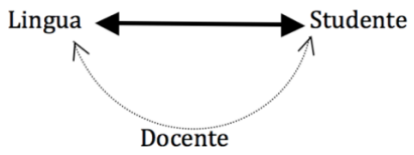

Fig.4: Relation entre Langue - Enseignant - Étudiant
Source: Balboni, 2014, *Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica*

Le schéma place l'enseignant, dont nous réfléchissons à l'action, sur un plan différent et avec une relation différente de celle qui existe entre le sujet qui étudie et l'objet étudié: l'enseignant se tient sur le fond, aide les deux autres pôles à entrer en relation, mais il le fait de manière discrète, en tant que « directeur », « facilitateur », « tuteur », symbolisé graphiquement par la flèche en pointillé. L'enseignant est donc un véhicule et un gestionnaire de l'information d'un pôle à l'autre, où « langue » se réfère à l'ensemble de la communication, verbale et non verbale, qui fait partie de la compétence communicative, ainsi qu'à la dimension culturelle qui la contextualise. « Étudiant » désigne aussi bien l'étudiant individuel que le groupe et la classe ; dans cette logique, « enseignant » peut être le système de formation, ceux qui préparent le matériel didactique, les glottotechnologies disponibles ainsi que, évidemment, l'enseignant physique ou le tuteur dans les cours virtuels.

L'enseignant est la figure de soutien de l'ensemble du schéma graphique vu ci-dessus, celui qui l'empêche de basculer trop d'une part en se concentrant sur la langue/culture et ses règles, ses propriétés, ses conventions, ou d'autre part en laissant l'étudiant s'approprier la langue, l'utiliser de manière bâclée, commettre des erreurs qu'il faut accepter tant que l'on communique, etc.

Dans les chapitres précédents nous avons nommé plusieurs fois l'acronyme BES, dans ce paragraphe nous allons mieux présenter le lien entre cet acronyme et la pratique analysé dans notre recherche. L'acronyme BES (*Bisogni Educativi Speciali* - Besoins éducatifs Spéciaux) est utilisé dans le monde scolaire italien depuis décembre 2012 avec la publication de la directive ministérielle intitulée *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Toutefois, le terme n'est pas nouveau: en 1997, il est apparu dans des documents officiels de l'UNESCO; en 2001, dans la législation britannique; et en 2003, dans des documents de l'Agence européenne pour les Besoins Éducatifs Spéciaux et l'éducation inclusive. L'étiquette BES est très large et sert précisément à dépasser la distinction qui était en vigueur jusqu'en 2012 entre les étudiants handicapés et les étudiants

non handicapés, en essayant de refléter l'hétérogénéité des étudiants, en acceptant les principes de la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé) pour identifier les sujets qui, de façon permanente ou temporaire, pour des raisons physiques, biologiques, physiologiques, psychologiques et/ou sociales, ont besoin d'une intervention éducative ciblée et adaptée à leurs besoins, qui sont, en fait, spéciaux. Ce concept est particulièrement intéressant si l'on part du principe que chaque élève a des besoins (intrinsèques ou extrinsèques), mais dans le cas des étudiants à BES, ces besoins communs à tous les étudiants sont complétés par une série de besoins dérivés de leur situation ou condition physique, biologique, physiologique, psychologique ou sociale particulière (Melero, 2020). Certains de ces besoins peuvent être transitoires: par exemple, un élève qui vient d'arriver en Italie et qui ne connaît pas la langue italienne a des besoins particuliers (linguistiques et culturels) qui nécessitent une intervention ciblée de l'enseignant, mais ce besoin sera transitoire et prendra fin lorsque le niveau linguistique acquis par l'élève sera suffisant pour faire face à la vie scolaire quotidienne. D'autres besoins, en revanche, peuvent être permanents: par exemple, un élève atteint de troubles spécifiques du langage peut trouver des stratégies de compensation et s'améliorer, mais il aura toujours un besoin particulier dicté par la difficulté due à son trouble de l'apprentissage. Sous l'étiquette BES, nous trouvons une grande hétérogénéité d'étudiants ayant des caractéristiques différentes, mais qui ont en commun un besoin éducatif spécial. De manière graphique, nous pouvons le résumer ainsi:

Élèves handicapés	**Élèves avec troubles de l'apprentissage**	**Élèves défavorisés**	**Étudiants à haut potentiel intellectuel**
Protégés par la loi 104/1992 Élèves présentant un handicap moteur ou intellectuel. Un Plan Éducatif individualisé sera rédigé pour ces élèves.	**Protégés par la loi 104/1992** Élèves présentant un handicap moteur ou intellectuel. Un Plan Éducatif individualisé sera rédigé pour ces élèves.	**Protégé par la directive ministérielle du 27.12.2012 et les modifications et suppléments ultérieurs** Élèves dont la situation personnelle dans leur propre contexte a un fort impact sur l'apprentissage. Par exemple, les élèves nouvellement arrivés en Italie, les élèves adoptés, les élèves ayant de forts problèmes sociaux et/ou économiques, les élèves ayant de forts problèmes comportementaux et/ou relationnels. Un Plan d'Apprentissage Personnalisé sera établi pour ces élèves.	**Protégé par la note 562 du 3 avril 2019** Enfants surdoués (*gifted children*). Un Plan d'Apprentissage Personnalisé sera établi pour ces élèves.

Fig.3: Les élèves à BES
Source: adaptation de Melero Rodriguez C.A., Insegnare le lingue a tutti, guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES, 2020

Si nous adoptons le point de vue de l'enseignant agissant dans la classe, que remarquons-nous? Un groupe d'élèves qui, en plus de leurs caractéristiques internes, présentent d'autres facteurs significatifs d'individualité qui créent des différences dans la classe: pensez aux élèves surdoués, aux élèves atteints de neurodiversité (DSA, DSL...) ou aux élèves ayant des caractéristiques personnelles qui créent des besoins d'apprentissage spécifiques (les nouveaux arrivants de langue maternelle non italienne, par exemple). C'est précisément cette hétérogénéité qui nous amène à définir la classe comme une CAD, c'est-à-dire une Classe d'Aptitudes Différenciées (Caon, 2016): où la classe n'est pas la somme de différentes personnes mais le tout que ces personnes créent. Les différences individuelles doivent donc être prises en compte afin de gérer efficacement l'apprentissage des langues de tous ses membres.

Interpréter chaque classe comme une CAD peut être d'une utilité décisive dans un contexte particulier tel que celui de l'école italienne actuelle, qui présente un système totalement inclusif, où tous les élèves fréquentent la même école sans distinction (Melero, 2020). Cela signifie que l'enseignant trouvera une grande hétérogénéité d'étudiants dans la classe et devra essayer de promouvoir un apprentissage efficace des langues pour tous, une didactique accessible et inclusive. Désormais, la possibilité d'accéder à la connaissance est étroitement liée à la méthodologie d'enseignement adoptée. En fait, c'est la méthodologie qui peut être plus ou moins inclusive, et c'est la méthodologie et le style d'enseignement qui peuvent faire la différence en ce qui concerne la compréhension linguistique-disciplinaire. Comment nous l'avons déjà souligné dans les chapitres précédents, la pratique de coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe, par un travail de différenciation de l'enseignement. De cette façon le coenseignement permet de favoriser l'inclusion, donc nous pouvons constater que la pratique du coenseignement est fondamentale pour les CAD.

3.2 Une recherche dans les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La recherche que nous avons l'intention de présenter dans ce travail fait partie d'un cadre plus large qui vise à explorer le coenseignement en tant que pratique d'enseignement pour l'inclusion. Ces dernières années, plusieurs pistes de recherche ont été lancées, notamment la dimension collaborative à travers des entretiens exploratoires tels que celui réalisé en 2016 par

Aquario et Ghedin. Les participants à la partie quantitative de leur recherche sont 159 enseignants d'un institut polyvalent du Lido de Venise et d'un institut technique hôtelier de Venise (130 sont des femmes et 29 des hommes), dont 47 ont moins de 40 ans. Ghedin et Aquario, dans cette partie de leur recherche, se sont principalement concentrés sur l'importance que les enseignants attribuent à la dimension collaborative dans l'enseignement et sont allés vérifier lesquelles des dimensions du coenseignement sont les plus mises en œuvre dans le travail quotidien. L'analyse effectuée sur les données du questionnaire avait pour objectif de comparer les réponses moyennes sur deux niveaux, « idéal » et « réel », afin d'explorer l'écart entre les deux niveaux et d'essayer de comprendre l'importance de l'écart entre le degré d'importance attribué aux dimensions qui caractérisent la pratique du coenseignement et le niveau réel de mise en œuvre des comportements et pratiques décrits dans le questionnaire. Le tableau ci-dessous montre que, en ce qui concerne les huit dimensions du questionnaire, les moyennes des réponses idéales sont plus élevées que les réponses réelles. Les premières, en effet, se situent à un niveau de l'échelle qui va de « assez » à « beaucoup », tandis que les moyennes des vraies réponses se situent entre « assez » et « peu ». Comme les deux expertes ont supposé, l'importance attribuée à un niveau idéal aux composantes du coenseignement est plus élevée que ce qui est vécu quotidiennement dans la réalité de la situation d'enseignement. Cela suggère que pour les enseignants concernés, le coenseignement est perçu comme important et que par conséquent, s'ils sont soutenus, ils seraient capables de mettre en pratique dans la situation d'enseignement quotidienne les aspects qui permettent sa réalisation.

Dimensions du coenseignement	**Moyenne *réel***	**Moyenne *idéal***
Communication interpersonnelle	2,1	2,53
Organisation de l'environnement (salle de classe)	2,17	2,62
Familiarité avec le programme d'études	2,22	2,65
Flexibilité des objectifs du programme d'études	2,14	2,68
Planification didactique	1,93	2,58
Activité d'enseignement	1,77	2,37
Gestion de la classe	2,12	2,65
Évaluation	2,10	2,56

Tab.3: Résultats de la recherche
Source: adaptation de Ghedin et Aquario 2016. *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*. Italian Journal of Special Education for Inclusion

Cette recherche a été un point de départ pour notre travail car elle nous a permis d'élaborer l'une des questions de recherche de notre projet, à savoir quelle importance les enseignants de la classe de langue de l'école secondaire accordent à certaines dimensions liées à la pratique du coenseignement.

Pour approfondir le travail de Ghedin et Aquario nous avons décidé de nous soutenir à une autre recherche qui va analyser les limites liées à la pratique du coenseignement, notamment cela de Chityo. Un total de 77 enseignants travaillant dans des environnements inclusifs dans le nord-est des États-Unis ont été interrogés sur leurs perceptions des obstacles qui peuvent entraver l'utilisation du coenseignement. Au total, 45% de participants travaillaient dans des écoles élémentaires, 22% dans des écoles intermédiaires, 29% dans des écoles secondaires, et deux participants n'ont pas indiqué le niveau de l'école dans laquelle ils travaillaient. L'expérience des participants en matière de coenseignement allait de 0 à 25 ans, six participants n'ont pas indiqué leur expérience en matière de coenseignement. Près de la moitié 34, 44 % ont indiqué qu'ils avaient appris le coenseignement dans le cadre de cours universitaires, 17 % dans le cadre d'un programme de formation scolaire, 22 % dans le cadre d'une présentation à une conférence, et deux participants avaient lu un manuscrit publié dans une revue. Les onze autres participants ont indiqué qu'ils avaient appris le coenseignement par d'autres moyens (c.-à-d. sur le tas). Dans le questionnaire utilisé par Chytio, huit énoncés représentant les obstacles qui peuvent entraver l'utilisation réussie du coenseignement ont été présentés et ils ont été catégorisés comme des obstacles environnementaux ou individuels. En ce qui concerne les obstacles individuels, il a été constaté que plus de la moitié des participants (62%) ont affirmé qu'ils ne disposent pas des compétences nécessaires à la mise en œuvre du coenseignement. Cependant, bien que la plupart des enseignants aient indiqué qu'ils manquent des compétences nécessaires à l'utilisation du coenseignement, la plupart d'entre eux (63, 82%) ont affirmé qu'ils ne voient aucun avantage à utiliser le coenseignement. Ce résultat suggère qu'une majorité des participants perçoivent le coenseignement comme étant bénéfique pour leurs étudiants. Pour appuyer cette affirmation, 53, 69% des participants ont également nié que le coenseignement ne répond pas aux besoins de leurs étudiants. En ce qui concerne les obstacles environnementaux, 44, 57% des participants n'étaient pas d'accord pour dire que l'utilisation du coenseignement n'est pas faisable dans leur établissement scolaire. Cependant,

bien que la plupart des participants perçoivent le coenseignement comme étant réalisable dans leurs écoles, il est important de noter que 21% des participants ont reconnu que les collègues ne soutiennent pas l'utilisation du coenseignement. De plus, 24% ont indiqué que le coenseignement nécessite beaucoup de ressources pour sa mise en œuvre réussie. Un résumé détaillé des réponses des participants sur les obstacles qui peuvent entraver l'utilisation réussie du coenseignement est présenté dans le tableau 3.

Item	Totalement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Totalement d'accord
Le coenseignement nécessite beaucoup de ressources	9%	36%	31%	21%	3%
Le coenseignement n'est pas réalisable dans mon école	17%	40%	16%	21%	6%
Je ne dispose pas des compétences nécessaires pour une utilisation réussie du coenseignement	14%	1%	23%	42%	20%
Les politiques de mon école empêchent l'utilisation du coenseignement	21%	35%	26%	10%	8%
Le coenseignement ne correspond pas aux besoins de mes élèves	25%	44%	21%	8%	3%
Je ne vois pas d'avantages à utiliser le coenseignement	27%	55%	14%	3%	1%
Mes collèges ne supportent pas le coenseignement	13%	35%	31%	17%	4%

Tab.3: Percentage des répones des participants sur les limites du coenseignement
Source: adaptation de Chityo 2017. *Challenges to the use of Co-teaching by Teachers*

De cette façon notre deuxième question de recherche s'est développé: quels sont les limites que bloquent la mise en œuvre du coenseignement dans la classe de langue étrangère des écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire?

3.2.1 La méthode de recherche

La méthode de recherche adoptée est mixte, c'est-à-dire quantitative et qualitative. Comme nous l'expliquerons plus en détail dans le paragraphe suivant, l'instrument utilisé pour collecter les données est un questionnaire avec des questions fermées mais avec une question finale ouverte. Il a été décidé d'utiliser une méthode de recherche mixte pour deux raisons: d'une part, le questionnaire permet de recueillir un bon nombre de réponses en peu de temps et est rapide et facile à administrer; d'autre part, la question ouverte permet de mieux interpréter les données recueillies car elle donne une image plus complète de la situation et aide à justifier certains donnés. Enfin, nous tenons à souligner que la méthode mixte est la plus utilisée dans le domaine de la recherche en pédagogie et en didactique car elle permet d'obtenir une image plus complète de ce qui est étudié.

3.2.2 Les outils

Comme mentionné ci-dessus, l'instrument utilisé pour la collecte des données est un questionnaire spécialement conçu. Le questionnaire a été créé sur Google Forms afin de faciliter sa diffusion et se compose de sept sections.

La première section recueille les données personnelles des participants, divisées en:

- Âge
- Sexe
- Années d'enseignement
- Type d'école secondaire
- Langue d'enseignement

La deuxième section cherche à savoir si les participants sont familiers avec la pratique du coenseignement. Cette section se compose de deux questions; la première est la suivante « Avez-vous déjà entendu parler du coenseignement avant de remplir ce questionnaire? ». Cette question est suivie de 7 réponses multiples et les participants peuvent en sélectionner plusieurs, un espace était également prévu pour que les participants puissent inscrire une réponse si les autres options de réponse ne permettaient pas de savoir comment ils avaient appris le coenseignement:

1. Oui, pendant les années de formation
2. Oui, par l'intermédiaire de mes collègues
3. Oui, par la lecture d'articles, de manuels, etc...
4. Oui, grâce aux cours de recyclage proposés par l'école où je travaille
5. Oui, par le biais de conférences
6. Non
7. Autre

La deuxième question demande aux participants s'ils ont déjà expérimenté la pratique de coenseignement, dans le cas où leur réponse est affirmative ils sont directement adressés à la section numéro quatre. Si leur réponse est négative ils sont adressés à la section numéro trois du questionnaire et une autre question leur est posée pour savoir s'ils sont intéressés ou non à faire une expérience du coenseignement.

La cinquième section se concentre sur la première question de recherche que nous avons présenté dans le paragraphe précèdent, en d'autres mots la perception de l'importance de certains aspects liés au coenseignement. Pour construire cette section nous avons sélectionnées et traduit dix affirmations tirées du *Co-teaching Rating Scale*, un instrument realisé par Gately et Gately en 2000 et chaque affirmation doit être notée sur une échelle Likert de 0 à 3 points, où 0 correspond à « pas du tout important », 1 à « pas très important », 2 à « assez important » et enfin 3 à « très important ».

La sixième section est dédiée à la seconde question de recherche, c'est-à-dire les obstacles à l'utilisation du coenseignement à l'école. Cette partie se compose de six affirmations que nous présentons ci-dessus:

1. Le coenseignement nécessite beaucoup de ressources (par exemple, du temps et de l'argent) pour être mis en œuvre.
2. Dans mon école, il n'est pas possible de faire du coenseignement (par exemple, il n'y a pas assez de fonds, le directeur ne soutient pas cette pratique).
3. Je ne me sens pas suffisamment préparé et je n'ai pas les compétences nécessaires pour le coenseignement.
4. Je ne vois pas d'avantages à utiliser le coenseignement.
5. Mes collègues ne soutiennent pas la pratique du coenseignement

6. Le coenseignement ne coïncide pas avec les besoins de mes élèves

Aussi ces affirmations doivent être noté sur une autre échelle Likert à quatre points encore une fois de 0 à 3 points où 0 correspond à «pas du tout d'accord», 1 à «assez d'accord», 2 à «d'accord» et enfin 3 à «totalement d'accord».

Enfin, la dernière section consiste en une seule question ouverte à réponse facultative demandant aux participants de décrire en dix lignes maximum ce qu'a été leur expérience de coenseignement au cours de leur carrière ou de leur période de formation.

3.2.3 Les participants

L'échantillon de participants choisi pour l'analyse est constitué d'enseignants de classes de langues étrangères dans les écoles secondaires du deuxième cycle d'enseignement. Pourquoi ce type d'échantillon a-t-il été choisi? Plusieurs raisons soutiennent notre choix. Tout d'abord, après une analyse de la littérature de recherche, nous nous sommes rendu compte que le thème du coenseignement et celui de la classe de langue ne sont pas particulièrement abordés en binôme mais plutôt comme deux entités distinctes. Il était donc nécessaire d'étudier ces deux composantes dans un même contexte. Deuxièmement, l'utilisation de la pratique du coenseignement est beaucoup plus répandue dans les écoles primaires et dans le premier cycle des écoles secondaires, c'est pourquoi la plupart des recherches développées jusqu'à présent sont menées dans ces deux domaines. Étant donné la rareté des recherches dans le contexte de l'école secondaire du deuxième cycle, il a donc été décidé de se concentrer sur ce domaine de recherche.

Le questionnaire a été envoyé à neuf écoles secondaires, dont cinq seulement ont participé à l'enquête. De ces cinq écoles, 33 réponses au questionnaire ont été recueillies, 97% des participants sont des femmes et les 3% restants sont des hommes. À propos de l'âge des participants intéressés par le sujet, nous avons deux pôles opposés: la majorité des répondants se situe dans la tranche d'âge des 25-30 ans (25%), suivie par la tranche d'âge des 61 ans et plus (21%), comment nous le pouvons observer dans le graphique ci-dessus (fig.1) :

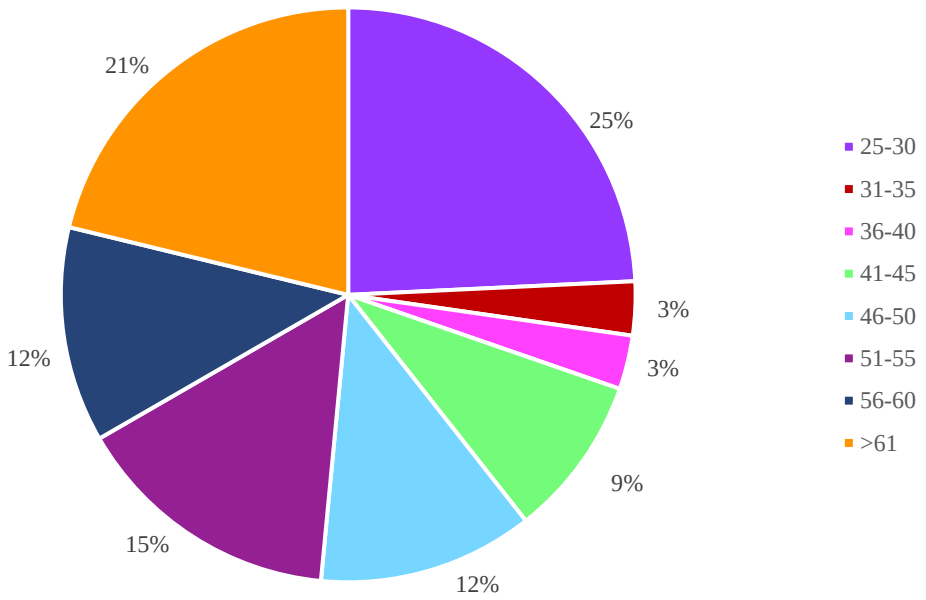

Fig. 2

En ce qui concerne les années d'enseignement des participants, la majorité se situe dans la fourchette de 21 à 25 ans d'expérience professionnelle.

En ce qui concerne le type d'école du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans laquelle les participants travaillent, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, 25 enseignent dans un lycée, 9 dans un institut technique et 1 dans un institut professionnel. Comme il s'agit d'une question ouverte avec plusieurs réponses, un dernier répondant a indiqué dans l'option « autre » qu'ils travaillent aussi bien au collège que dans un lycée.

Type d'école du deuxième cycle de l'enseignement secondaire	**N. Réponses**
Lycée	25
Institut Technique	9
Institut professionnel	1
Autre	1

La dernière question de cette section portait sur le type de langue que les participants enseignent. Dans cette question, il y avait également la possibilité de donner plus d'une réponse. Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, la plupart des participants enseignent

l'anglais (21 sur 33 participants), six enseignent le français, quatre l'espagnol et trois l'allemand. Un seul participant affirme enseigner deux langues, l'anglais et le français respectivement.

Langues enseignées par les participants	**N. Réponses**
Anglais	21
Français	6
Espagnol	4
Autre	3

IV. LES DONNÉES RECUEILLIS

Dans ce chapitre, nous allons présenter les données recueillies par l'administration du questionnaire à nos participants. Comme déjà mentionné dans le paragraphe consacré aux outils, la deuxième section du questionnaire était consacrée à savoir si les participants sont familiers avec la pratique du coenseignement. Pour cette question également, les participants avaient la possibilité de donner plusieurs réponses.

D'après les résultats, nous pouvons voir que la plupart des répondants étaient déjà familiarisés avec la pratique du coenseignement avant de remplir le questionnaire.

En fait, sur les 33 répondants, 27% a déclaré n'avoir jamais entendu parler du coenseignement avant de remplir le questionnaire, la majorité était donc déjà familiarisée avec la pratique. Dans le détail, comme nous pouvons le voir sur le graphique (fig.1) nous observons que:

- 27% ont connu le coenseignement avec la lecture des articles et manuels;
- 24% ont connu cette pratique à travers leurs collègues;
- 24% ont connu le coenseignement pendant leurs années de formation;
- 15% ont connu le coenseignement grâce à des expériences professionnelles;
- 3% ont connu le coenseignement ont en assistant à des conférences.

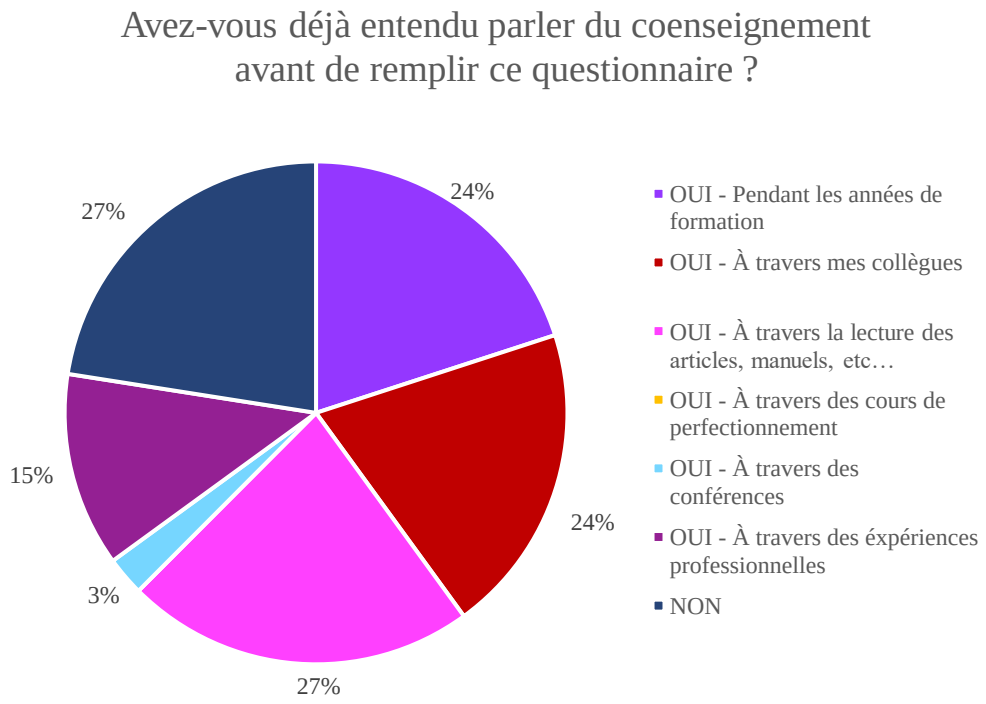

Fig. 1

Une donnée intéressante sur laquelle nous reviendrons dans la section traitant la discussion des données est qu'aucun participant n'a connu la pratique du coenseignement lors d'un cours de perfectionnement.

À la question « Avez-vous déjà eu une expérience de coenseignement? » 60,60% des participants ont répondu « non » tandis que 39,40% ont répondu « oui » (fig.2).

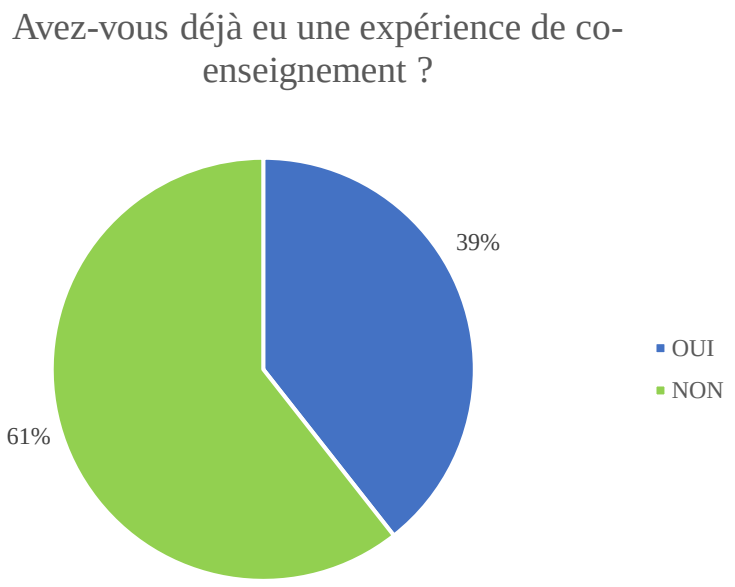

Fig. 2

Les participants qui ont répondu « non » à la question ci-dessus ont été dirigés vers une section où il leur était demandé s'ils souhaitaient faire l'expérience du coenseignement. D'après les données recueillies, 32 ont répondu « oui », tandis qu'un seul participant a répondu « non ».

Pour les participants ayant répondu « oui » à la question « Avez-vous déjà eu une expérience de coenseignement ? », une autre section a été créée où il leur était demandé dans quel contexte ils avaient expérimenté cette pratique. A partir des données recueillies nous constatons que tous les participants (N= 13) ont fait l'expérience de la pratique dans l'école secondaire du deuxième cycle d'enseignement. Comme il s'agissait d'une question à choix multiple, 3 participants ont déclaré qu'ils avaient également fait l'expérience de la pratique au collège. Aucune personne n'a eu d'expérience à l'école primaire.

Deux autres questions ont été posées à cette partie des répondants. L'une demandait s'ils pratiquaient le coenseignement au cours de cette année scolaire et il s'est avéré que 10 le pratiquaient, tandis que 3 ne le pratiquaient pas. Alors que l'autre question demandait avec qui

ils avaient fait l'expérience du coenseignement, également pour cette question les participants pouvaient donner plus d'une réponse:

- 10 ont travaillé avec un enseignant de langue maternelle;
- 7 ont travaillé avec un enseignant de curriculum;
- 2 ont travaillé avec un enseignant de soutien;
- toujours 2 avec un stagiaire universitaire.

La section suivante s'est penchée sur les perceptions des enseignants quant à l'importance de certains éléments du coenseignement. En général, les questions de la section ont obtenu une moyenne de 3, mais voyons en détail, question par question, l'importance que les participants leur ont été accordée. La première affirmation était « Entre les deux enseignants, il doit y avoir une relation basée sur le respect mutuel et l'ouverture au dialogue », cet *item* a obtenu une moyenne de 2,87 et s'est donc vu attribuer une valeur presque « très importante », ce qui est également confirmé par la moyenne comme nous avons déjà expliqué ci-dessus.

Le deuxième élément demandait aux enseignants d'exprimer à quel point ils pensaient qu'il était important que les deux enseignants soient capables d'interpréter les messages non verbaux de leur partenaire. Une moyenne de 2,73 correspond à cette affirmation donc la majorité des répondant a attribué à la question une valeur positive.

En ce qui concerne la troisième question, on a demandé aux participants quelle importance ils accordent au fait que, dans le cadre du coenseignement, la phase de planification de l'enseignement doit être partagée à parts égales par les deux enseignants. Pour cette déclaration, nous avons une moyenne de 2,58.

La quatrième affirmation était la suivante: « Lors de la planification de leur enseignement, les enseignants doivent tenir compte du fait que les élèves BES ont besoin d'objectifs spécifiques et personnalisés ». Les données collectées nous montrent que la moyenne pour cet *item* est de 2,94.

Le cinquième énoncé portait sur le niveau d'importance que les enseignants accordent à un autre moment essentiel qui caractérise le coenseignement, à savoir celui de l'évaluation, pour lequel les enseignants qui coenseignent doivent exercer un poids égal pendant cette activité et l''item a obtenu un score moyen de 2,45.

L'affirmation suivante est également présentée aux répondants concernant l'évaluation: « Les enseignants devraient utiliser des techniques d'évaluation différentes pour les élèves

atteints de BES ». Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous, cette affirmation correspond à une moyenne de 2,48.

La septième question portait sur la gestion de la classe, en d'autres termes, on a demandé aux enseignants dans quelle mesure ils pensaient qu'il était important que la gestion de la classe soit une tâche partagée à parts égales entre les deux enseignants. Cet *item* a obtenu une moyenne de 2,58 et s'est donc vu attribuer une valeur presque « très importante ».

L'affirmation huit concerne encore une fois la gestion de la classe: « Les enseignants doivent varier leurs techniques de gestion de la classe pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves ». 21 participants ont accordé une grande importance à l'affirmation, tandis que les 12 restants ont accordé une importance suffisante. A partir du tableau, nous pouvons voir la moyenne de cet item qui correspond à 2,64.

En ce qui concerne la neuvième affirmation, la majorité des participants (moyenne = 3) attribue beaucoup d'importance au fait que les élèves doivent considérer que les deux enseignants sont au même niveau et ont la même autorité.

La dernière affirmation a permis d'étudier l'importance que les enseignants accordent au fait que le dialogue et l'interaction avec les élèves doivent être une responsabilité partagée entre les deux enseignants. Comme le montre le tableau ci-dessus, la moyenne pour cette affirmation est 2,91.

Item	**Nombre de réponses**				**DONNÉES STATISTIQUES**	
	0	**1**	**2**	**3**	**MOYENNE**	**MODE**
	« Pas du tout important »	**« Pas très important »**	**« Assez important »**	**« Très important »**		
1. Il doit y avoir une relation basée sur le respect mutuel et l'ouverture au dialogue entre les deux enseignants.	0	0	1	32	2,87	3
2. Les deux enseignants doivent être capables d'interpréter également les messages non verbaux de leur partenaire.	0	0	9	24	2,73	3
3. La responsabilité de la conception pédagogique doit être partagée à parts égales entre les deux enseignants.	0	4	5	24	2,58	3

4. Lorsqu'ils planifient leur enseignement, les enseignants doivent tenir compte du fait que les élèves BES ont besoin d'objectifs spécifiques et personnalisés.	0	0	2	31	2,94	3
5. Les deux enseignants ont le même poids sur l'activité d'évaluation des élèves	0	4	7	22	2,45	3
6. Les enseignants doivent utiliser des techniques d'évaluation différenciées pour les élèves atteints de BES.	1	1	12	19	2,48	3
7. La gestion de la classe doit être une tâche également partagée entre les deux enseignants.	0	3	8	22	2,58	3
8. Les enseignants doivent varier les techniques de gestion de classe pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves.	0	0	12	21	2,64	3
9. Les élèves doivent considérer les deux enseignants comme étant au même niveau et ayant une autorité égale.	0	0	1	32	3	3
10. Le dialogue et l'interaction avec les élèves sont une responsabilité partagée par les deux enseignants.	0	0	3	30	2,91	3

TABLEAU 1 - *Perception de l'importance de certains aspects relatifs au coenseignement*

L'avant-dernière section du questionnaire visait à recueillir des données pour répondre à la deuxième question de recherche, à savoir: quels sont les obstacles à l'utilisation du coenseignement. Pour cette section, nous avons une mode qui correspond principalement à la valeur 0 mais nous avons aussi une mode avec une valeur 1 et une avec une valeur 2.

La première affirmation était la suivante : « Le coenseignement nécessite beaucoup de ressources (par exemple, du temps et de l'argent) pour être mis en pratique », la moyenne de cette affirmation était de 1,97 et la mode était de 2.

Le deuxième *item* demandait aux participants s'ils étaient d'accord avec le fait que le coenseignement n'est pas réalisable dans l'école où ils travaillent, par exemple parce qu'il n'y a pas assez de fonds ou que le directeur ne soutient pas cette pratique. La majorité des participants n'étaient pas d'accord avec cette affirmation, en effet la moyenne est 1,27 e la mode est 0.

Le troisième énoncé présentait un obstacle personnel, à savoir « Je ne me sens pas suffisamment préparé et je n'ai pas les compétences nécessaires pour faire du coenseignement ». Nous pouvons voir sur le tableau ci-dessus qu'encore une fois la mode est 0 et l'affirmation a obtenu une moyenne de 1,18.

En ce qui concerne l'affirmation numéro 4, « Je ne vois aucun avantage à utiliser le coenseignement », la majorité des participants n'étaient pas d'accord, donc la moyenne obtenue par cet *item* est 0,27.

La cinquième affirmation concernait l'influence des collègues dans la mise en œuvre du coenseignement, cet item a obtenu une mode de 1 et une moyenne de 1,03.

La dernière déclaration se focalise plutôt sur la barrière que peuvent constituer les élèves. Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, la moyenne des réponses est 0,45 confirmé par la mode 0.

Item	**Nombre de réponses**				**DONNÉES STATISTIQUES**	
	0	**1**	**2**	**3**		
	« Pas du tout d'accord »	**« Assez d'accord »**	**« D'accord »**	**« Totalement d'accord »**	**MOYENNE**	**MODE**
1. Le coenseignement nécessite beaucoup de ressources (par exemple, du temps et de l'argent) pour être mis en œuvre.	1	6	19	7	1,97	2
2. Le coenseignement n'est pas possible dans mon école (par exemple, pas assez de fonds, le directeur ne soutient pas la pratique).	12	8	5	8	1,27	0
3. Je ne me sens pas suffisamment préparé et je n'ai pas les compétences nécessaires pour le coenseignement.	12	7	10	4	1,18	0
4. Je ne vois aucun avantage à utiliser le coenseignement	27	4	1	1	0,27	0

5. Mes collègues ne soutiennent pas la pratique du coenseignement.	9	14	10	0	1,03	1
6. Le coenseignement ne coïncide pas avec les besoins de mes élèves	22	7	4	0	0,45	0

TABLEAU 2 - *Obstacles qui entravent l'utilisation du coenseignement*

Quant aux données qualitatives recueillies par le biais de la dernière question ouverte facultative dans laquelle les répondants étaient invités à donner en 10 lignes maximum leur opinion personnelle sur leurs expériences de coenseignement, il a été décidé de les insérer directement dans le paragraphe dédié à la discussion des données car certaines réponses n'étaient pas pertinentes pour la recherche et donc seules les réponses les plus appropriées seront considérées et analysées.

4.1 Discussion des données

Dans les paragraphes suivants, nous aborderons l'analyse et la discussion des données que nous avons présentées dans le paragraphe précédent de ce chapitre en relation avec les questions de recherche que nous nous sommes fixées. Nous présenterons les données quantitatives en même temps que les données qualitatives afin d'avoir une image plus complète de la situation. Pour les deux sections, nous avons essayé de croiser les données pour voir s'il y avait un lien entre les données personnelles (par exemple, l'âge des participants, les années d'expérience dans ce domaine de travail, etc.) et les moyennes obtenues pour chaque item, mais nous n'avons trouvé aucune influence.

Pour nous aider à analyser les données, nous nous appuierons sur la littérature de recherche sur laquelle nous nous sommes concentrés dans les chapitres précédents.

4.1.1 Les enseignants sont-ils familiers avec le coenseignement ?

Dans cette section, nous examinons les données recueillies dans la partie du questionnaire où nous avons cherché à savoir si les enseignants sont familiers avec ce type de pratique.

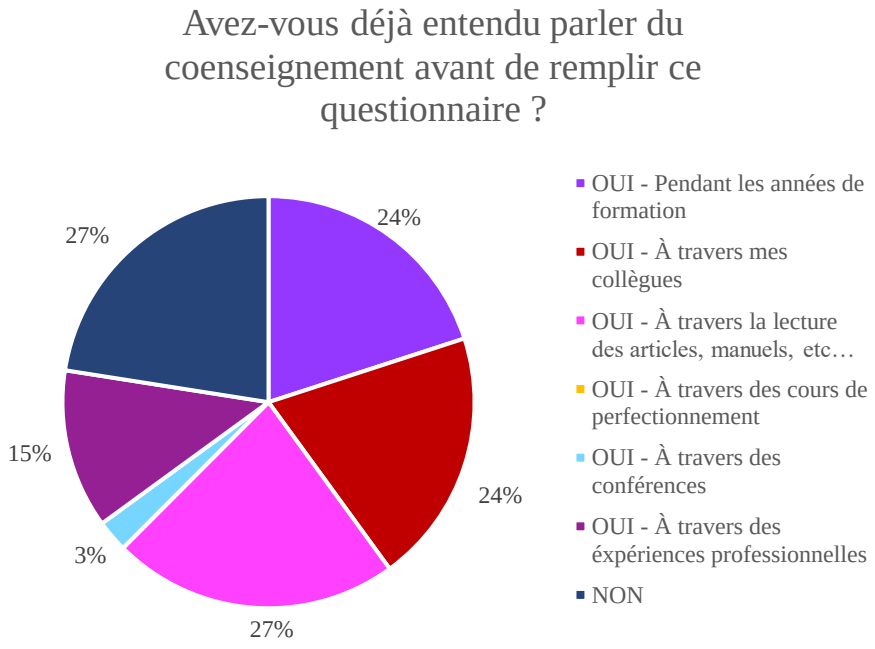

Fig. 2

Tout d'abord, une donnée intéressante concernant la première question de cette section qui mérite d'être commentée est le fait qu'aucun des participants n'a appris la pratique par le biais de cours de formation continue organisés (fig.1). Pourquoi ce chiffre est-il intéressant? Car d'après la section biographique, nous constatons que le nombre moyen d'années de travail de nos participants se situe dans la fourchette 1-5 (fig.3). Nous comprenons donc que le fait d'avoir de nombreux répondants qui travaillent dès une courte période est la cause de ce résultat, car ce sont des enseignants en début de carrière et ils devraient donc avoir une préparation plus actuelle. Cependant, étant donné qu'une grande partie des répondants couvrent la section 31-35 années d'enseignement, nous réalisons que ce chiffre est inhabituel étant donné que pendant tout ce temps, les répondants n'ont pas suivi de cours de formation continue dans lesquels la pratique du coenseignement était abordée. Les données que nous avons recueillies peuvent sembler alarmants car il dénote un certain manque d'intérêt pour la mise à jour des pratiques pédagogiques que les enseignants doivent connaître pour rester dans l'air du temps, mais cela

pourrait ne pas être dû à l'enseignant lui-même mais au manque d'offres des institutions dans le domaine des cours de perfectionnement en Italie. En outre, si nous comparons nos données avec celles de la recherche de Chitiyo mentionnée précédemment et citée ci-dessous, nous constatons qu'en Amérique du Nord, c'est presque le contraire qui se produit par rapport au contexte italien: « près de la moitié 34,44 % ont indiqué qu'ils avaient appris le coenseignement dans le cadre de cours universitaires, 17 % dans le cadre d'un programme de formation scolaire, 22 % dans le cadre d'une présentation à une conférence, et deux participants avaient lu un manuscrit publié dans une revue ».

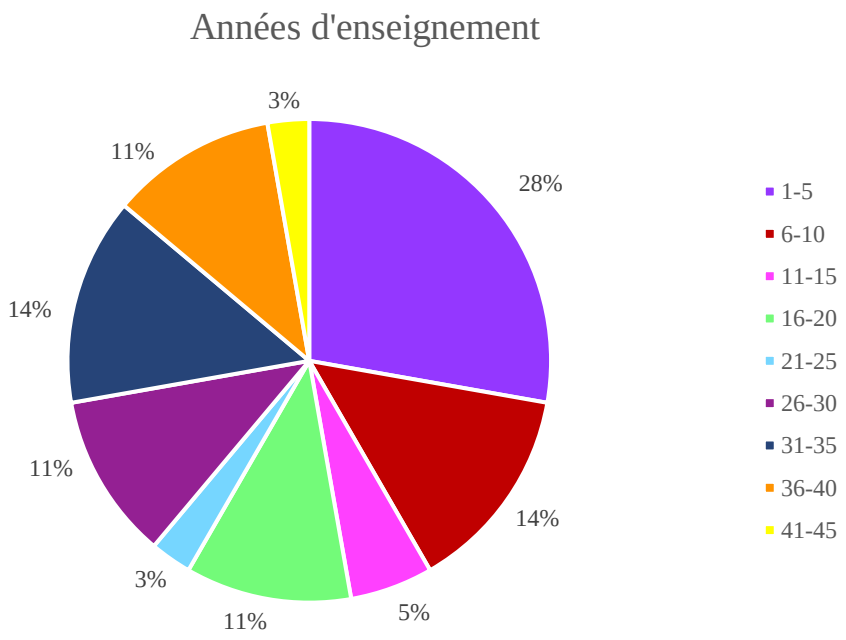

Fig. 3

D'autres données qui méritent d'être analysés découlent de la question demandant aux répondants s'ils ont déjà fait l'expérience du coenseignement: la majorité a déclaré ne pas avoir expérimenté cette pratique. Ce résultat est dû en premier lieu au fait que nous enquêtons sur la pratique du coenseignement uniquement dans la classe de langue, et non dans l'école en général, et en second lieu, comme déjà mentionné, étant dans le contexte de l'école supérieure du deuxième cycle il est beaucoup plus rare que le coenseignement soit mis en œuvre, ceci est également démontré par la recherche du 2017 de Chitiyo, dont nous rapportons les résultats

dans le tableau ci-dessus, dans laquelle la majorité des répondants correspondent à des enseignants de l'école primaire.

École primaire	École intermédiaire	École secondaire
45%	22%	29%

Des données encourageantes sont que lorsqu'on a demandé aux participants qui n'avaient jamais pratiqué le coenseignement s'ils souhaitaient essayer cette pratique, 90 % ont répondu par l'affirmative, ce qui indique un fort intérêt pour expérimenter le coenseignement.

En ce qui concerne les enseignants pratiquant le coenseignement, les données sont également encourageantes puisque 76,90% d'entre eux disent utiliser cette pratique pendant l'année scolaire en cours. La question suivante demandait avec qui ils avaient fait l'expérience du coenseignement, la majorité des participants (10 participants sur 13) ont travaillé avec un enseignant de langue maternelle (fig.4).

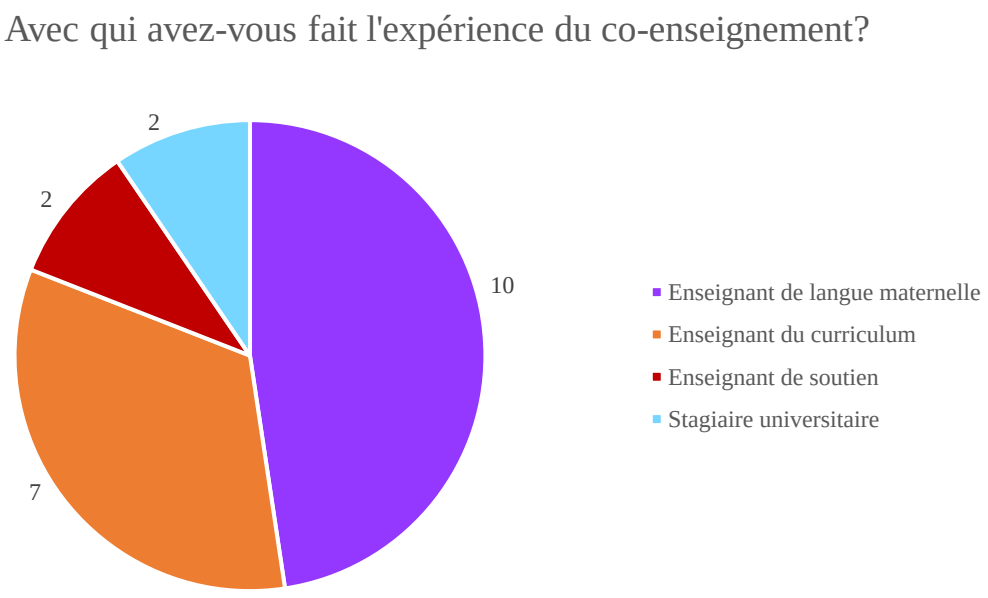

Fig. 4

Ceci est dû au fait que la plupart des enseignants interrogés travaillent dans un lycée (75,80%), où il y a de nombreuses heures de coprésence avec les enseignants de langue maternelle. Un

autre chiffre de cette section qui mérite une enquête plus approfondie est le pourcentage d'enseignants qui ont co-enseigné avec un stagiaire universitaire. De toutes les réponses, c'est celle qui présente le plus faible pourcentage (15,40%), ce qui indique que l'université et les écoles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire collaborent très peu. Cette constatation est également conforme aux recherches antérieures sur le manque de préparation professionnelle des enseignants en matière de coenseignement (Vesay, 2004), la préparation académique ou professionnelle des personnes chargées de la mise en œuvre dans la pratique est identifiée comme l'un des facteurs nécessaires à sa mise en œuvre réussie (McLaughlin et Mitra, 2001; Pinkelman, McIntosh, Rasplica, Berg et Stickland-Cohen, 2015). Dans la dernière réponse ouverte facultative l'un des répondants à l'enquête a abordé ce point : « Je pratique déjà le coenseignement. À l'université des langues dans les années 1990, nous n'avons étudié que la littérature et la langue anglaises, l'histoire et la philologie. Ensuite, dans le monde de l'enseignement, on se retrouve catapulté à enseigner tout et n'importe quoi... Dans l'école du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, on se retrouve à enseigner les circuits électroniques, les menus, la biologie, etc. Tout commence donc par la formation des enseignants à l'université ». Ces mots nous font réfléchir, même si le répondant parle de l'université des années 90, nous constatons qu'il y a une similitude avec l'université actuelle, certes au niveau de l'éducation théorique les choses ont changé puisqu'à l'université, nous suivons également des cours qui se concentrent non seulement sur l'étude de la langue, mais aussi sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais au niveau pratique il y a encore un vide à combler. Pour devenir un bon enseignant, il ne suffit pas de se former uniquement sur le plan théorique, mais il est également nécessaire d'approfondir la pratique. Le coenseignement entre les enseignants du secondaire et les étudiants universitaires qui souhaitent poursuivre ce type de carrière devrait être mis en œuvre afin d'offrir une formation plus solide aux futurs enseignants et, en même temps, de soutenir les enseignants en poste qui doivent gérer des classes de plus en plus grandes et hétérogènes.

4.1.2 Que pensent les enseignants du coenseignement?

Dans ce paragraphe, nous discuterons des données recueillies dans la section du rapport consacrée à l'étude des pensées des enseignants sur la pratique du coenseignement, en

particulier nous sommes allés explorer l'importance que les enseignants attachent à certains éléments qui caractérisent la pratique d'enseignement prise en analyse.

Les questions de la section, deux par deux, correspondaient à 5 catégories qui sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Catégorie	**N. Item**
Communication interpersonnelle	1 et 2
Planification	3 et 4
Évaluation	5 et 6
Gestion de la classe	7 et 8
Relation étudiant-enseignant	9 et 10

Les deux premières questions portaient sur une caractéristique importante du coenseignement, à savoir la communication interpersonnelle. Dans les deux réponses, la majorité des participants accordent une grande importance à ces deux caractéristiques car la première question a obtenu une moyenne de 2,87 et la seconde de 2,73. En ce qui concerne la première question, la majorité des participants estiment qu'il est très important qu'une relation basée sur le respect mutuel et le dialogue soit établie entre les deux enseignants, tandis qu'en ce qui concerne la deuxième question, les participants attachent une grande importance au fait que les deux enseignants doivent être capables d'interpréter également les messages non verbaux de leur partenaire. C'est précisément l'importance de savoir gérer une bonne communication interpersonnelle qui influence la mise en œuvre du coenseignement, selon Ghedin (2013), l'un des avantages du coenseignement est que les enseignants peuvent partager différents points de vue et expériences qui peuvent être considérés comme un soutien dans les moments de difficulté auxquels l'enseignant doit faire face pendant le processus d'enseignement.

Les questions trois et quatre portaient sur la réalisation des programmes éducatifs. En ce qui concerne la troisième question, comment nous le pouvons observer par la moyenne de 2,58 la majorité des répondants ont déclaré qu'il est très important que les co-enseignants partagent la tâche de planification didactique. Ceci est positif car dans la pratique du coenseignement, pour avoir de bons résultats, il est nécessaire de travailler de manière dialoguée. Cet aspect est étroitement lié à la première question que nous avons analysée, car Ghedin, Aquario et Di Masi (2012) affirment que « Les enseignants, dans leur travail de co-

planification, se trouveront en dialogue les uns avec les autres [...] l'horizon vers lequel se dirige la planification collaborative est sans aucun doute l'horizon dialogique dans lequel l'objectif n'est pas de trouver une synthèse entre différentes opinions, mais de promouvoir un dialogue qui permet de prendre conscience de ses propres opinions et de celles des autres et facilite une meilleure compréhension des points soulevés par l'enseignant ». Toujours en ce qui concerne la quatrième question, la majorité des participants (moyenne 2,94) attachent beaucoup d'importance au fait que lorsqu'il s'agit de concevoir l'enseignement, nous devons tenir compte du fait que les étudiants à BES ont besoin d'objectifs spécifiques et personnalisés. Ces données sont encourageantes car elles montrent que les enseignants de la classe de langue sont tournés vers l'inclusion et se rendent compte que nous sommes face à des CAD où il est nécessaire d'organiser la planification pour que chaque élève parvienne à atteindre ses propres objectifs et soit donc au même niveau que ses camarades.

Les questions cinq et six portaient sur la co-évaluation. Si nous analysons les questions dans leur ensemble, nous nous rendons compte que ces deux questions, avec les questions sept et huit qui portaient sur la gestion de la classe, sont celles qui ont une moyenne plus faible par rapport aux autres. En revanche, les questions neuf et dix, qui portaient sur l'importance que les enseignants accordent à la relation étudiant-enseignant dans le cadre du coenseignement, ont obtenu respectivement sont ceux qui ont une moyenne plus élevée. Ce tableau résume l'ensemble des résultats obtenu par chaque *item* et ils sont ordonné par moyenne, dès la plus haute à la plus basse:

ITEM ET CATÉGORIE	MOYENNE
9. Relation étudiant-enseignant	3
4. Planification	2,94
10. Relation étudiant-enseignant	2,91
1. Communication interpersonnelle	2,87
2. Communication interpersonnelle	2,73
8. Gestion de la classe	2,64
3. Planification 7. Gestion de la classe	2,58
6. Évaluation	2,48
5. Évaluation	2,45

En ce qui concerne la gestion de classe, bien que les données ne soient pas si décourageantes puisque plus de la moitié des participants considèrent que ces caractéristiques sont importantes dans la pratique du coenseignement, nous voudrions souligner les avantages que la pratique du coenseignement apporte par rapport à la gestion de la classe. Comme le souligne Ghedin (2013) dans ses recherches, « quatre yeux, quatre mains, deux têtes sont définitivement mieux qu'une », en d'autres mots avoir deux enseignants dans la même classe permet d'accorder plus d'attention aux élèves. En particulier, en se référant à la situation quotidienne à laquelle les enseignants doivent faire face à une salle de classe où les enfants sont à différents niveaux d'apprentissage. Si vous avez vingt élèves, vous avez vingt niveaux différents: il y a des enfants qui, même s'ils ne sont pas identifiés comme des enfants à BES par une certification, ont des difficultés et ont besoin d'une attention particulière, de sorte qu'un accord par exemple entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant du programme scolaire sur un programme différent pour l'ensemble du groupe classe, peut aider à diversifier d'autres programmes également pour d'autres élèves et pas seulement pour cet enfant qui a la certification.

À partir de ces résultats, nous pouvons affirmer que dans l'ensemble, la majorité des participants attachent beaucoup d'importance aux aspects liés au coenseignement car la mode de chaque item est 3. Même si, d'après les données exposées précédemment, nous avons vu que la majorité des personnes interrogées ne pratiquent pas le coenseignement, ces résultats nous font comprendre que les enseignants, même s'ils n'ont pas beaucoup d'expérience dans ce domaine, l'ont formulé de la bonne manière et si elle était plus utilisée, nous pouvons espérer qu'elle serait mise en œuvre de la bonne manière. Cependant, ce qui ressort des données collectées, c'est qu'il y a encore certaines caractéristiques liées au coenseignement sur lesquelles les enseignants doivent travailler, en particulier la co-évaluation et la gestion de la classe, qui sont les catégories qui ont reçu les scores d'importance les plus bas.

En général, nous constatons que les enseignants accordent beaucoup d'importance aux aspects du coenseignement sur lesquels ils ont été interrogés. Grâce au retraitement des données, nous avons structuré un tableau qui réordonne les moyennes obtenues à partir des différents *items* et qui nous permet de comprendre laquelle des 5 catégories est celle qui est considérée comme la plus importante par nos répondants.

Statistiques descriptives	
Catégorie et item	**Moyenne**
Relation étudiant-enseignant (9 -10)	3 - 2,91
Communication interpersonnelle (1-2)	2,87 - 2,73
Planification (3-4)	2,58 - 2,94
Gestion de la classe (7-8)	2,58 - 2,64
Évaluation (5-6)	2,45 - 2,48

Nous pouvons observer que les moyennes les plus élevées appartient à la catégorie « relation élève-enseignant » tandis que les moyennes les plus basses se trouve dans la catégorie « évaluation ».

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, l'évaluation est un moment fondamental du processus d'apprentissage, mais en même temps, la subjectivité entre en jeu dans le processus d'évaluation. Lorsque vous exprimez une évaluation de la performance d'un élève, par une phrase, un adjectif ou un chiffre, vous modifiez et élargissez la structure cognitive de cette performance. L'expression évaluative n'est pas simplement une étiquette ou une note que l'on ajoute, mais une opportunité de développement; il est le résultat de l'analyse, de la réflexion et de la pensée de l'enseignant (Tessaro, 2015). L'évaluation reconfigure la signification des performances et oriente le développement de l'apprentissage, en d'autres termes, grâce à l'évaluation, l'étudiant apprend et s'améliore. L'évaluation, étant caractérisée par la subjectivité, présente donc des risques. Le plus grand risque de la subjectivité est de tourner à l'individualisme évaluatif de l'autonomie, lorsque l'évaluateur n'a de comptes à rendre à personne (Tessaro, 2015). Dans ce cas, le curriculum devient ingouvernable, les parcours d'enseignement et d'apprentissage se dissocient et deviennent incohérents, et les actions de formation manquent d'une boussole unique. L'évaluation réalisée par une seule personne, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un manager, d'un parent ou d'un élève, est une évaluation à forte probabilité d'erreur, car la perception individuelle se plie et se conforme aux schémas cognitifs et mentaux de chaque personne, à ses expériences et à son parcours (Tessaro, 2015). La subjectivité est une valeur si elle est placée dans un contexte de recherche commune, l'individualisme évaluatif peut être surmonté en prenant conscience de la partialité des visions

personnelles, en reconnaissant leurs différentes valeurs, en partageant un projet éducatif commun (Tessaro, 2015).

Il est donc important pour cette raison, et encore plus dans le contexte du coenseignement, que les deux enseignants aient une voix égale dans l'évaluation des élèves, et encore plus qu'ils travaillent ensemble pour créer des techniques d'évaluation différenciées pour les élèves à BES afin de fournir un réel soutien au développement des élèves dans la CAD d'aujourd'hui.

4.1.3 Les obstacles à l'utilisation du coenseignement

Dans cette section, nous discutons des données recueillies dans la section sur les obstacles qui peuvent entraver la mise en œuvre du coenseignement dans la classe de langue des écoles secondaires. D'après les données recueillies et discutées ci-dessus, nous avons vu que 60,60% des participants ne pratiquent pas le coenseignement. Grâce aux données collectées dans cette section du questionnaire, nous verrons quels sont les principaux obstacles qui n'ont pas permis à un peu plus de la moitié des participants d'utiliser le coenseignement en classe. Comme nous l'avons déjà expliqué dans les premiers chapitres, les obstacles qui bloquent la réalisation du coenseignement peuvent être divisés en deux catégories: les obstacles environnementaux ou individuels. Dans le questionnaire, nous avons identifié trois obstacles environnementaux et trois obstacles individuels, qui sont présentés dans le tableau ci-dessous:

OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX	**OBSTACLES INDIVIDUELS**
1. Le coenseignement nécessite beaucoup de ressources (par exemple, du temps et de l'argent) pour être mis en œuvre.	**3.** Je ne me sens pas suffisamment préparé et je n'ai pas les compétences nécessaires pour le coenseignement.
2. Le coenseignement n'est pas possible dans mon école (par exemple, pas assez de fonds, le directeur ne soutient pas la pratique).	**4.** Je ne vois aucun avantage à utiliser le coenseignement
6. Le coenseignement ne coïncide pas avec les besoins de mes étudiants	**5.** Mes collègues ne soutiennent pas la pratique du coenseignement.

En ce qui concerne le premier *item*, la majorité des participants étaient d'accord avec l'affirmation mais pas totalement car nous avons une moyenne de 1,97 confirmé par la mode de 2, tandis qu'en ce qui concerne le deuxième et sixième items, la majorité n'était pas du tout d'accord avec l'affirmation (respectivement moyenne de 1,27 et 0,45 et mode de 0 dans les deux cas). D'après ces résultats, nous constatons que le principal obstacle environnemental qui ne permet pas au coenseignement de se développer est la nécessité de disposer de ressources pour soutenir la pratique, comme le temps disponible pour la mettre en œuvre. Le problème de la ressource-temps est déjà mis en évidence dans la recherche de Ghedin de 2013 où l'on peut voir que de l'analyse de ses interviewés, il ressort que l'un des aspects les plus importants pour la réalisation du coenseignement est la planification qui, cependant, est entravée par le temps, puisque les heures de co-planification sont toujours insuffisantes. L'une des personnes interrogées dans le cadre de notre recherche a cité les mots suivants à cet égard : « Alors que dans l'enseignement des langues étrangères et souvent dans les modules d'enseignement CLIL, le coenseignement fait partie de la normalité dans mon école et que les enseignants ont appris à gérer les dynamiques techniques et interpersonnelles qui donnent vie à des leçons fluides et productives, très souvent dans d'autres matières, j'entends de la part des collègues un malaise ou même un rejet du coenseignement comme une imposition venant d'en haut. Il serait très important de créer un espace précis pour la coordination entre les enseignants et de créer une plate-forme pour le partage des matériaux et des meilleures pratiques », le répondant propose de créer un espace dédié à la coordination des enseignants le répondant propose de créer un espace dédié à la coordination des enseignants. Ce point est également abordé dans la recherche menée par Janin et Couvert (2020) où, réponse au besoin de plus de temps pour mettre en œuvre le coenseignement, il est proposé de mettre en place l'utilisation des outils numériques pour permettre de faciliter le travail collaboratif à distance afin de diminuer la durée du temps commun en présentiel. Les résultats obtenus à l'*item* 6 méritent également un bref commentaire, nous avons déjà affirmé que cette pratique est bénéfique pour tout type de classe car elle permet un contexte éducatif inclusif où chacun est impliqué. Pour résumer, nous rapportons les commentaires de certains des participants: « Je trouve le coenseignement très utile, il y a plus d'attention et de motivation de la part des élèves pendant les cours » et « Les heures de coenseignement que je fais avec mon collègue de langue maternelle dans un lycée de langues

sont un soutien précieux pour les étudiants... avec moi la théorie et l'application... avec le prof de conversation la pure pratique linguistique! Selon moi, cette pratique devrait être étendue à toutes les classes de langues étrangères dans tous les lycées. »

Concernant les obstacles individuels, de l'*item* numéro 3, la majorité des participants n'étaient pas d'accord avec l'affirmation « Je ne me sens pas suffisamment préparé et je n'ai pas les compétences nécessaires pour le coenseignement ». Nous pouvons le constater grâce à la moyenne obtenue par cet item qui correspond à 1,18. Lorsque l'on compare ces données à celles recueillies dans la section où nous sommes allés chercher combien de participants utilisaient cette pratique et étaient déjà familiers avec elle, on se rend compte que ces données ne sont pas si surprenantes puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité des participants n'utilisent pas cette pratique. Dans la recherche de Chitiyo de 2017 également, la majorité des participants ont affirmé qu'ils ne possédaient pas les compétences appropriées pour le coenseignement. L'étendue des connaissances conceptuelles que possèdent les enseignants concernant les principes fondamentaux d'une pratique peut améliorer la mise en œuvre d'une pratique (McIntosh et al., 2013; Pinkelman et al., 2015). Par conséquent, lorsque les enseignants ne possèdent pas les compétences nécessaires à l'utilisation du coenseignement, ils risquent de ne pas l'adopter ou de l'abandonner. En outre, lorsque les enseignants n'ont pas l'expertise nécessaire au coenseignement, des conflits peuvent survenir concernant les responsabilités pédagogiques ou la prise de décision (Chitiyo, 2017). De tels conflits peuvent amener les enseignants à ne pas utiliser cette pratique ou à l'abandonner.

La majorité des répondants à *l'item* numéro quatre n'étaient pas d'accord avec l'affirmation suivante: « Je ne vois aucun avantage à utiliser le coenseignement », en effet dans ce cas la moyenne des réponses à une valeur de 0,27 et la mode 0 confirme ce résultat. Ceci est intéressant car également à partir des réponses ouvertes données par les enseignants qui le pratiquent, nous remarquons que les avantages de cette pratique sont reconnus: « Le coenseignement dans l'enseignement des langues étrangères est d'une importance fondamentale lorsqu'il est mis en œuvre entre les enseignants du programme scolaire et les enseignants de langue maternelle. Mais elle offre aussi des idées très intéressantes lorsqu'elle est mise en œuvre entre l'enseignement de la langue étrangère et l'enseignement d'une autre discipline, qui peut donc voir certains modules réalisés en langue, ou la comparaison de deux langues/littératures ». Une autre personne interrogée qui utilise cette pratique dans l'école où elle travaille déclare qu'elle est tellement à l'aise avec le coenseignement qu'elle ne pourrait pas travailler

différemment: « La plupart des programmes de langues dans mon école se font en coenseignement avec le professeur de conversation, tant en ce qui concerne le développement des compétences linguistiques que le contenu littéraire, j'ai fait de l'enseignement CLIL, des modules pluridisciplinaires transversaux en littérature et de l'éducation civique. Ce sont toutes des expériences très réussies et je ne saurais pas comment travailler autrement ». Enfin, une autre personne interrogée affirme que l'enseignement d'oc profite non seulement aux étudiants mais aussi au personnel enseignant: « Je peux me vanter d'avoir expérimenté le coenseignement plusieurs fois: en tant qu'enseignante d'une matière curriculaire, flanquée d'enseignants de soutien dans l'enseignement secondaire, j'ai également eu l'expérience de la collaboration avec des enseignants de conversation en langue maternelle dans les deux niveaux de l'enseignement secondaire; et enfin, j'ai eu l'occasion de faire de l'expérience du coenseignement en atelier puisque en étant une enseignante de français j'ai flanqué l'enseignant d'une matière en atelier, plus précisément la pâtisserie, dans une école de gestion hôtelière. Dans les trois cas, je considère cette opportunité comme une valeur ajoutée qui contribue à l'enrichissement mutuel des étudiants et des enseignants, à la comparaison entre eux et à la simulation effective d'une situation plus proche de la réalité pour les étudiants. En ce qui concerne le point numéro 5 nous avons une moyenne de 1,03 confirmé par la mode de 1. Nous ne disposons pas de commentaires des participants pouvant nous aider à analyser ces données, nous pouvons toutefois formuler des hypothèses sur la base de la documentation de recherche. Le coenseignement nécessite une collaboration entre deux enseignants pour le partage des responsabilités pédagogiques et la prise de décision. Par conséquent, si certains enseignants ne soutiennent pas la pratique, celle-ci ne sera pas mise en œuvre avec succès. La collaboration a été identifiée de manière cohérente comme l'un des prédicteurs les plus forts pour la mise en œuvre et la durabilité de différentes pratiques scolaires telles que le coenseignement (Coffey et Horner, 2012; Pinkelman et al., 2015). Certains enseignants considèrent leur salle de classe comme leur « territoire » et la présence d'un enseignant supplémentaire peut être considérée comme une invasion de leur espace professionnel. Murawski et Swanson (2001) ont constaté que certains enseignants étaient opposés à l'utilisation du coenseignement parce qu'ils n'étaient pas disposés à partager les responsabilités pédagogiques. Ces différences peuvent également provenir de points de vue philosophiques. Par exemple, certains enseignants pourraient ne pas soutenir l'utilisation du coenseignement parce qu'ils sont opposés à la philosophie de l'inclusion (c'est-à-dire l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes d'enseignement ordinaire). Les élèves

ayant des besoins spéciaux peuvent présenter des caractéristiques qui les placent hors de la tolérance de l'enseignant et ils peuvent également nécessiter une attention supplémentaire de la part de l'enseignant, ce qui ralentit le rythme de l'enseignement. Ce sont de telles exigences qui rendent l'utilisation du coenseignement compliquée. Il est également possible que certains enseignants ne soutiennent pas l'utilisation du coenseignement parce que la base de recherche de cette pratique est encore en croissance. La recherche montre que les utilisateurs sont plus susceptibles de s'engager dans l'utilisation d'une pratique lorsqu'ils voient des preuves démontrant l'utilité d'une pratique (Pinkelman et al., 2015; Sanford DeRousie et Bierman, 2012; Rogers, 2003).

Pour cette section également, nous avons ordonné les moyennes obtenues par chaque réponse de la plus haute à la plus basse et nous pouvons les observer dans le tableau ci-dessus:

CATÉGORIE	**ITEM**	**MOYENNE**
Obstacles Environnementaux	1.	1,97
	2.	1,27
	3.	1,18
Obstacles Individuels	5.	1,03
	6.	0,45
	4.	0,27

À partir des données recueillies dans le tableau ci-dessous, nous pouvons donc affirmer que les obstacles qui entravent le plus le coenseignement sont ceux de nature environnementale.

Comment nous pouvons l’observer du tableau la majorité des participants ont indiqué que le coenseignement nécessite beaucoup de ressources pour être réussi. Bien que cette étude n'ait pas mesuré les ressources spécifiques, certaines des ressources documentées dans la littérature comprennent le temps nécessaire pour: planifier l'enseignement, planifier la gestion de la classe, planifier et administrer les évaluations des élèves (Friend et al., 2010 ; Mastropieri et al., 2005). Les recherches existantes sur la mise en œuvre des pratiques scolaires révèlent que les enseignants sont plus susceptibles de s'engager à utiliser des pratiques moins exigeantes (McIntosh et al., 2013). Compte tenu des exigences actuelles imposées aux enseignants pour améliorer le rendement des élèves, assister aux réunions de perfectionnement du personnel et

travailler en comité, si le coenseignement est perçu comme exigeant du temps, les enseignants peuvent opter pour des modèles de prestation de l'enseignement qui sont moins exigeants.

CONCLUSION

D'après les résultats de cette étude, il est évident qu'il est urgent que les enseignants soient formés de manière adéquate à l'utilisation du coenseignement. Les programmes de formation des enseignants doivent élaborer et offrir aux futurs enseignants des cours obligatoires axés sur le coenseignement. Cela permettra de s'assurer qu'ils possèdent les connaissances conceptuelles nécessaires à l'utilisation du coenseignement avant d'être embauchés. De plus, le placement des enseignants en formation devrait se faire dans des salles de classe où le coenseignement est le principal modèle de prestation de l'enseignement utilisé. Cela permettra aux futurs enseignants de voir le coenseignement en pratique, leur donnant ainsi l'expérience pratique dont ils ont tant besoin.

Il existe également un grand besoin pour les enseignants déjà en poste d'être formés de manière adéquate à l'utilisation de pratiques fondées sur la philosophie de l'éducation inclusive, comme le coenseignement. Les administrateurs des écoles et des districts doivent développer et offrir régulièrement à leurs enseignants des opportunités de développement professionnel centrées sur la mise en œuvre du coenseignement. La recherche sur la mise en œuvre des pratiques scolaires révèle que le développement professionnel est un facteur essentiel pour la mise en œuvre et la durabilité des pratiques (Baker, Gersten, Dimino, et Griffiths, 2004; Bradshaw et Pas, 2011) ainsi que pour l'amélioration des compétences des enseignants (Pancsofar et Petroff, 2013). Le coenseignement repose sur l'hypothèse que les enseignants ne doivent pas être individuellement responsables de leurs élèves et de leur apprentissage. Un sentiment de sécurité et de confiance peut encourager les enseignants à développer professionnellement le partage des connaissances et des pratiques en facilitant l'apprentissage les uns des autres et avec les autres.

À partir des données recueillies, il est également possible de déduire un autre point de réflexion, qui concerne la collaboration dans son essence moins concrète: non pas la collaboration en classe qui s'exprime par le partage de matériel, le passage de la craie, l'utilisation de techniques d'enseignement spécifiques, mais le partage d'une « philosophie de la collaboration »: lorsque deux enseignants adoptent la pratique du coenseignement, ils devraient partager une philosophie commune sur les concepts d'éducation et de coenseignement. La philosophie commune du coenseignement devrait être de favoriser une pratique inclusive comme moyen d'améliorer le fonctionnement (ICF-CY, OMS, 2007) de

chaque élève en promouvant la participation de l'apprentissage dans lequel les enseignants collaborent les uns avec les autres pour favoriser le bien-être de tous les élèves (Bauwens et Hourcade, 1995; Ghedin et al., 2013). C'est précisément pour cette raison que l'on pense que les futures pistes de recherche doivent nécessairement s'orienter vers l'implication d'autres acteurs qui savent comment co-planifier, co-instruire et co-évaluer en pratique, tels que les chefs d'établissement et les familles, qui peuvent contribuer à créer un climat positif et favorable à la mise en œuvre d'une action pédagogique basée sur la collaboration. Le coenseignement représente une opportunité pour les enseignants d'apprendre et d'évoluer dans leur pratique. Le coenseignement est une opportunité pour les enseignants d'apprendre et de se développer dans la pratique, et le coenseignement devient un moyen de construire à la fois des connaissances supplémentaires et un répertoire partagé (Rytivaara, 2012) sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer pour initier et favoriser le développement d'une classe inclusive. Il peut alors s'avérer utile d'identifier un répertoire de bonnes pratiques orientées vers la promotion et la mise en œuvre de la pratique du coenseignement dans lequel les enseignants peuvent puiser. L'essence de cette vision est que chaque école doit devenir un lieu où non seulement les élèves mais aussi les enseignants peuvent s'épanouir pleinement. Pour cela, le contexte professionnel doit être développé de manière à faire comprendre que la collaboration apporte des défis importants au développement professionnel, sans que cela implique que les enseignants soient obligés de renoncer à leur autonomie (Clement, Vandenberghe, 2000). En plus de s'assurer que les enseignants ont une formation adéquate en matière de coenseignement, les résultats de cette étude permettent d'appeler les chercheurs à mener davantage de recherches sur le coenseignement afin de démontrer son efficacité. Cela pourrait éventuellement changer les perceptions de certains enseignants qui ne sont pas en faveur de cette pratique en raison de sa base de recherche limitée.

Enfin, étant donné que le coenseignement s'est avéré chronophage, il est crucial d'explorer des moyens de rendre la mise en œuvre du coenseignement moins chronophage. Le soutien administratif est la clé du succès de l'inclusion et du coenseignement et d'une atmosphère d'acceptation dans toute école. Le leadership administratif assure une meilleure mise en œuvre en assurant les ressources nécessaires pour préparer les membres du personnel à de nouveaux rôles et responsabilités (Walther-Thomas, Bryant, Land, 1996).

Cette étude n'est pas sans limites. Tout d'abord, il est important de noter que les enseignants interrogés dans cette étude étaient un nombre limité; par conséquent, l'échantillon

n'est pas représentatif de tous les enseignants. Il est donc crucial de reproduire cette étude avec un échantillon de plus grande taille. En outre, seuls les enseignants intéressés par le sujet ont participé à la recherche, de sorte que l'opinion de ceux qui ne connaissent pas ou ne pratiquent pas cette méthodologie est absente. Deuxièmement, en se référant à la « philosophie de la collaboration » et au fait que l'école représente une communauté éducative, nous pouvons souligner comment une des limites de cette recherche est le manque d'implication d'autres acteurs importants de la scène scolaire, qui pourraient, à travers l'explication de leur point de vue, contribuer à fournir des éléments utiles au débat.

Malgré ces limites, les résultats de cette étude font la lumière sur les obstacles qui peuvent entraver l'utilisation du coenseignement. Les futurs chercheurs doivent explorer si le fait d'aborder les obstacles identifiés dans cette étude conduit à une utilisation réussie du coenseignement. En outre, il est de plus en plus nécessaire d'examiner l'efficacité du coenseignement, car la base de données probantes de la recherche sur cette pratique est encore émergente. Enfin, les chercheurs doivent examiner les approches de coenseignement les plus efficaces parmi les différentes variations du coenseignement.

RÉFÉRENCES

Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. Theory and Practice, 28(1), 12-19.

Aquario, D., Ghedin, E., Bresciani Pocaterra, M. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. Form@re - Open Journal per la formazione in rete

Aquario, D., Ghedin, E., Urli, G. (2015). Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 3(1), 103–122.

Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman,A., Scharff, E. (2000).Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design. Transactions on Computer- Human Interaction, 7(1), 84-113.

Bachtin, M.M. (1981). The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin (ed.) M. Holquis. Austin: University of Texas Press.

Baker, S., Gersten, R., Dimino, J. A., Griffiths, R. (2004). The sustained use of research based instructional practice: A case study of peer-assisted learning strategies in mathematics. Remedial and Special Education, 25(1), 5-24.

Balboni, P.E. (2014). Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'Educazione Linguistica, E-JournALL, EuroEmerican Journal of Applied Linguistics

Balboni, P.E. (2015). Le sfide di Babele, Insgenare le lingue nelle società complesse, Quarta Edizione, UTET

Bastiani, J. (1987). Parents and Teachers: Perspectives on Home-School Relations. Windsor: NFER-NEL- SON Publishing.

Bauwens, J., Hourcade, J. J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. The Clearing House May/June

Black, P., William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education,5(1),7-74.

Booth,T., Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE.

Bradshaw, C. P., Pas, E. T. (2011). A state-wide scale-up of positive behavioral interventions and supports (PBIS): A description of the development of systems of support and analysis of adoption and implementation. School Psychology Review, 40, 530-548.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard: Harvard University Press.

Brown, J. S., Collins, A., Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.

Bruner, J. (1990). Acts of Meaning (trad. it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri,Torino 1992).

Bruner, J.S. (1986). La mente a più dimensioni, trad.it. Bari : Laterza, 1988

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti. Trento: Erickson.

Chevallard,Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. International Journal of Whole Schooling, 13(3), 55-56

Chitiyo, J., May, M., E. (2018). Barriers to the use of school-wide positive behavior interventions and supports. Journal of the American Academy of Special Education Professionals

Clement M., Vandenberghe R. (2000). Teachers' professional developement: a solitary or collegial (ad)venture? Teaching and teacher Education, 16, 81-101.

Coffey, J. H., Horner, R. H. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children*, *78*(4), 407-422.

Conderman, G., Hedin, L., (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching, Teaching Exceptional children, 44 (4), 18-27.

Cook, L., Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1–16.

Cramerotti, S., Cattoni, A. (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. Trento: Erikson

D'Alessio, S. (2011). Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione scolastica. Sense Publishers.

Day, L., Hurrell, D. (2012). A teaching team: More than the sum of its parts. Creating an inclusive learning environment: Engagement, equity, and retention. Proceedings of the 21st Annual Teaching Learning Forum, 2-3 February 2012. Perth: Murdoch University

Day,C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships, Pedagogy, Culture & Society 7(2), 221-233.

Dieker, L.A., Murawski,W.W. (2003). Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. The High School Journal, 86, 1-13.

Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? Exceptional Children, 35, 5–22.

evidencebased preschool curriculum: The REDI program. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*, 55-65.

Fondazione G. Agnelli, Associazione Trellle, Caritas Italiana (2011). Rapporto: Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte. Trento: Erickson.

Friend, M., Cook, L. (2007). Interactions : Collaboration skills for school professionals (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9-27.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents, Educational Leadership, 50, 6.

Garvar, A. G., Papania, A. (1982). Team teaching: It works for the student. Academic Therapy, 18, 191–196.

Gately, S., Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. Teaching Exceptional Children, 33 (4), 40–47.

Ghedin E., (2013). Challenges and Opportunities for Inculsive Education: The co-teaching practice, Italian Journal of Special Education for Inclusion

Ghedin, E. (2017). Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola. Napoli: Liguori.

Ghedin, E., Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 1, 165–182

Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 11, 157–175.

Gopnik,A. (2010). Il bambino filosofo. Torino: Bollati Boringhieri.

Gurg, H., Uzuner,Y. (2011). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. Educational Sciences: Theory & Practice, 10(1), 311-331.

Hanslovsky, G., Moyer, S., Wagner, H. (1969). Teaching teams. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning, Assessment in Education, 14(2), 1-14.

Harris, L. R., Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. Teaching and Teacher Education, 36, 101-111.

Helgøy, I., Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. European Educational Research Journal, 6 (3), 232–249.

Holmes, E. (2005). Teacher wellbeing: looking after yourself and your career in the classroom. London: Taylor & Francis.

Ianes D., Cramerotti S. (2015). Compresenza didattica inclusiva. Inidcazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching. Trento : Erikson

Ianes, D., Cramerotti, S., Cattoni, A. (2015). Punti di forza e benefici della compresenza didattica. In D. Ianes, S. Cramerotti (eds.), Compresenza didattica inclusiva. Indicazione metodologiche e modelli operativi di co-teaching (pp. 88-98). Trento: Erickson. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 1, 165–182.

Janin M., Couvert D., Le coensignement: bénéfices, limites et importance de la formation, Education et francophonie, 2020

Keefe, E. B., Moore ,V. (2004).The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. American Secondary Education, 32(3), 77-88.

Kim, M. (2009). The impact of an elaborated assesses role in peer assessment, Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(1), 105-114.

King, M. B., Schroeder, J., Chawszczewski, D. (2001). Authentic assessment and student performance in inclusive schools, Research Institute on Secondary Education Reform (RISER) for Youth with Disabilities. Madison: University of Wisconsin-Madison.

Korthagen, F., Vasalos,A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, Teachers and Teaching, 11(1), 47-71.

Lane, K.L., Barton-Arwood, S.M., Nelson, J.R., Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. Journal of Behavioral Education, 17(1), 43-62

Leafstedt, J. M., Itkonen, T., Arner-Costello, F., Hardy, A., Kroenstein, B., Medina, M., et al. (2007). ‘‘Was it worth it? You bet’’: The impact of PL 94-142 on lives and careers. Issues in Teacher Education, 16(2), 19–31.

Liaw E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: the influence of classroom teaching and group discussions. Teaching and Teacher Education,25, 176-180

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, *40*(5), 260-270.

McCallum, F., Price, D. (2010). Well teachers, well students. Journal of Student Wellbeing, 4(1), 19–34.

McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, *79*(3), 293.

McIntyre, L.L., Gresham, F.M., DiGennaro, F.D., Reed, D.D. (2007). Treatment integrity of school-based interventions with children in the Journal of Applied Behavior Analysis 1991-2005. Journal of Applied Behavior Analysis, 40, (659-672)

McLaughlin, M. J., Rhim, L. M. (2007). Accountability frameworks and children with disabilities: A test of assumptions about improving public education for all students. International Journal of Disability, Development and Education, 54, 25–49.

McLaughlin, M. W., Mitra, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. Journal of Educational Change, 2(4), 301-323.

Medeghini, R., D’Alessio, S., Marra, A.D.,Vadalà, G.,Valtellina, E. (2013). Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza.Trento: Erickson.

Medeghini, R., Fornasa, W. (2011). L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici : una prospettiva psicopedagogica, Milano: FrancoAngeli.

Melero Rodriguez C.A., Insegnare le lingue a tutti, guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES, Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom, Università Ca' Foscari di Venezia, 2020

Moon, J. (1999). Reflection in learning and professional development. London: Kogan Page.

Munns, G., Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment: the REAL framework, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 13(2), 193-213.

Murawski W.W, Swanson H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Remedial and Special Education, 22, 258-267

Murawski W.W. (2003). Co-teaching in the inclusive classroom : working together to help all your students find success (grades 6-12). Medina, WA : Institute for Educational Developement

Murray, C. (2004). Clarifying Collaborative roles in urban high schools: General educators perspectives. Teaching Exceptional Children, 36(5), 44-51.

Nelson T.H., Slavit D., Perkins M., Hathon T. (2008). A culture of collaborative inquiry : learning to develop and support professional learning communities. Teachers College Record, 110, 1269-1303

Neugebauer, E., Schmitt, P. (2013). Co-Teaching Connections: Critical Information for School Leaders.

Nevin, A., Villa, R., Thousand, J. (2009). A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators. California, CA: Corwin Press.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=44687#google_vignette

Orton, J.D., Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. Academy of Management Review, 15(2), 203–223.

Palumbo, C., Tremoloso, N. (eds.) (2011). Un'indagine sugli insegnanti italiani: Valori costituizionali e comportamenti professionali. Insegnare: Dossier, 1. Roma: Ciid.

Pancsofar, N., Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. Teacher Education and Special Education, 36(2), 83-96.

Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg, T., Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. Behavioral Disorders, 40(3), 171-183.

Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., Blanks, B. (2010). Practical techniques to enhance co-teaching interactions, Intervention in School and Clinic, 45(3), 158-168.

Price, M., O'Donovan, B. , Rust, C. (2007). Putting a social-constructivist assessment Educating the reflective practitioner process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review. Innovations in Education and Teaching International, 44(2), 143-152.

Puchner L.D., Taylor A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy : stories from two school based math lesson study groups. Teaching and Teacher Education, 22, 922-934

Roth W.-M., Boyd N. (1999). Coteaching, as colearning, in practice. Research in Science Education, 29, 51-67

Rytivaara A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. International Journal of Educational Research, 53, 182-191

Rytivaara, A. (2012). 'We Don't Question Whether We Can Do This': teacher identity in two co- teachers' narratives. European Educational Research Journal, 11(2), 302-313.

Rytivaara, A., Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education, 28, 999-1008.

Salomon, G. (1997). Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge: University Press.

Sanford DeRousie, R. M., Bierman, K. L. (2012). Examining the sustainability of an

Santi, M. (2004). Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati. Studium Educationis, 3, 687-697.

Santi, M. (2006). Costruire comunità di integrazione in classe. Lecce: Pensa MultiMedia.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schratz, M. (2003). From Administering to Leading a School: challenges in Germanspeaking countries. Cambridge Journal of Education, 33(3), 395–416.

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

Sennett, R. (2012). Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione. Milano: Feltrinelli.

Shaplin, J. T. (1964). Description and definition of team teaching. In J. T. Shaplin & H. F. Olds (Eds.), Team teaching (pp. 1–23). New York: Harper & Row.

Skehan, P. (1994). Differenze individuali e autonomia di apprendimento in L. Mariani (a cura di), L'autonomia nell'apprendimento linguistico, La Nuova Italia, Firenze

Sluijsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self, peer and co-assessment. Learning Environments Research, 1(3), 293-319.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humains et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck Université.

Tessaro, F. (2015). Progettazione didattica, metodologia, valutazione. Università Ca'Foscari di Venezia - Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali

Thousand, J. S., Santamaria, L. J. (2004). Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process-Oriented Approach to Whole Schooling, International Journal of Whole Schooling, 1(1), 13-27.

Thousand, J. S., Villa, R., Nevin, A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. Theory Into Practice, 45(3), 239–248.

Todd, L. (2011). Improving inter-professional collaborations: multi-agency working for children's wellbeing, International Journal of Research and Method in Education, 34 (1), 111-113.

Tomlinson, C.A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Topping, K.J. (2003). Self and peer assessment in school and university : reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (pp 55-87). Dordrecht NL.: Springer.

Topping, K.J. (2013). Peers as a source of formative assessment. In J.H. McMillan (Ed.), Sage Handbook of research on classroom assessment (pp. 395-412). Los Angeles: Sage.

VanGraafeiland, W.J. (2002). Improving co-teaching using the Co-teaching Rating Scale, St. John Fisher College

Vesay, J. P. (2004). Linking perspectives and practice: Influence of early childhood and early childhood special educators' perspectives of working collaboratively in the integrated preschool classroom. Dissertation Abstracts International, 65 (03), 826A (UMI No. AAI3126498).

Villa, R.A.,Thousand, J.S., Nevin,A.I. (2004). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning.Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotskij L.S. (1934). Pensiero e linguaggio, trad. it., Bari : Laterza 1990

Walter-Thomas C., Bryant M., Land S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. Remedial and Special Education, 17(4), 255-264.

Walter-Thomas, C., Bryant, M., Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. Remedial and Special Education, 17(4), 255-264

Walther-Thomas, C.S. (1997). Co-teaching experiencese : The benefits and problems that teachers and principals report over time. Journal of Learning Disabilities (30)4, p. 395-407

Walton, D.N., Krabbe, E.C.W. (1995). Commitment in dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning. Albany: State University of New York Press

Warger, C. L., Aldinger, L. E. (Eds.). (1986). Preparing special educators for teacher consultation. Toledo, OH: College of Education and Allied Professions, University of Toledo.

Wertsch, J. (1991). Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

APPENDIX

Questionario sul Co-teaching

LM in Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia. A.A. 2021/2022
Docenti: M. Banzato e F. Coin
Laureanda: Irene Bozzao

Gentile collega,
di seguito troverai alcune domande inerenti il co-teaching. Sono anonime e richiedono pochi minuti. Saresti così gentile da compilarlo con sincerità e attenzione?

I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca o didattico e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

*Campo obbligatorio

1. Email *

Anagrafica

In questa sezione ti chiediamo di fornirci alcune informazioni che ci permetteranno di analizzare le tue risposte in maniera più approfondita.

2. Età: *

3. Sesso: *

Contrassegna solo un ovale.

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non precisare

4. Da quanti anni insegni? *

5. Tipologia di scuola superiore in cui insegni: *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Liceo
- [ ] Istituto tecnico
- [ ] Istituto professionale

Altro: [ ] _____

6. Che lingua insegni? *

_____

Che cos'è il co-teaching?

La pratica del co-teaching viene sviluppata da Cook & Friend (1995) per offrire supporto agli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) in contesti educativi generali. Inoltre la ricerca nel campo dimostra che questa pratica può essere efficace anche con studenti che non hanno bisogni educativi speciali. Il co-teaching si configura come pratica in cui due o più insegnanti co-progettano, co-insegnano e co-valutano per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci (Cook & Friend, 2007; Murawski, 2003).

7. 1. Hai mai sentito parlare di co-teaching prima di compilare questo questionario? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Si - durante gli anni di formazione
- [ ] Si - tramite i miei colleghi
- [ ] Si - tramite la lettura di articoli, manuali, etc...
- [ ] Si - tramite corsi di aggiornamento proposti dalla scuola in cui lavoro
- [ ] Si - tramite conferenze
- [ ] NO

Altro: [ ] _____

8. 2. Hai mai avuto esperienze di co-teaching? *

Contrassegna solo un ovale.

- ( ) Si *Passa alla domanda 10.*
- ( ) No *Passa alla domanda 9.*

Nuova esperienza di co-teaching

9. Ti piacerebbe provare il metodo del co-teaching? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No

Passa alla domanda 13.

Esperienza pregressa di co-teaching

10. 1. In che contesto hai sperimentato il co-teaching? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Scuola elementare
- [ ] Scuola media
- [ ] Scuola superiore

Altro: [ ] _____

11. 2. Durante questo anno scolastico stai utilizzando il co-teaching? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No

12. 3. Con chi hai sperimentato il co-teaching? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Insegnante di sostegno
- [ ] Insegnante curricolare
- [ ] Lettore/lettrice madrelingua
- [ ] Tirocinante universitario

Passa alla domanda 13.

La percezione dell'importanza di alcuni aspetti relativi al co-teaching

In questa sezione ti verranno presentati alcuni aspetti relativi al co-teaching. Ti chiediamo di dare un punteggio da 0 a 3 alle seguenti affermazioni (0 = per niente importante, 1 = poco importante, 2 = abbastanza importante, 3 = molto importante)

13. 1. Tra i due insegnanti deve esserci un rapporto basato sul rispetto reciproco e l'apertura al dialogo *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

14. 2. Entrambi gli insegnanti devono essere in grado di interpretare anche i messaggi non verbali del proprio partner *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

15. 3. La responsabilità della progettazione didattica deve essere equamente spartita tra i due insegnanti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

16. 4. Durante la progettazione didattica gli insegnanti devono tenere conto che gli studenti con BES hanno bisogno di obiettivi specifici e personalizzati *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

17. 5. Entrambi gli insegnanti hanno lo stesso peso sull'attività di valutazione degli studenti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

18. 6. Gli insegnanti devono utilizzare tecniche di valutazione differenziate per gli studenti con BES *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

19. 7. La gestione della classe deve essere un compito equamente spartito tra i due insegnanti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

20. 8. Gli insegnanti devono variare le tecniche di gestione della classe per migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

21. 9. Gli studenti devono considerare i due insegnanti come due docenti che stanno allo stesso livello e che hanno uguale autorità *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

22. 10. Il dialogo e l'interazione con gli studenti è una responsabilità condivisa dei due insegnanti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente importante	◯	◯	◯	◯	molto importante

Le barriere che ostacolano l'utilizzo del co-teaching a scuola

In questa sezione ti verranno presentate alcune barriere che possono ostacolare l'utilizzo del co-teaching a scuola. Ti chiediamo di dare un punteggio da 0 a 3 alle seguenti affermazioni (0 = per niente d'accordo, 1 = abbastanza d'accordo, 2 = d'accordo, 3 = molto d'accordo)

23. 1. Per essere attuato il co-teaching necessita di molte risorse (es. tempo e denaro) *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

24. 2. Nella mia scuola non è possibile fare co-teaching (es. non ci sono abbastanza fondi, il dirigente non supporta la pratica) *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

25. 3. Non mi sento sufficientemente preparato/a e non ho le competenze necessarie per fare co-teaching *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

26. 4. Non vedo vantaggi nell'uso del co-teaching *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

27. 5. I miei colleghi non supportano la pratica del co-teaching *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

28. 6. Il co-teaching non coincide con i bisogni dei miei studenti *

Contrassegna solo un ovale.

	0	1	2	3	
per niente d'accordo	◯	◯	◯	◯	molto d'accordo

La mia esperienza con il co-teaching

Finalmente siamo giunti alla fine del questionario! Se hai ancora energie e ti fa piacere donare un ultimo
contributo alla ricerca ti chiediamo di rispondere ad una domanda aperta facoltativa.

29. Se hai avuto esperienze di co-teaching durante la tua carriera o il tuo periodo di formazione rispondi qui sotto con un massimo di 10 righe.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Giunta al termine di questo percorso mi sento di fare un ringraziamento a quelle persone che mi hanno accompagnata durante il mio viaggio. Ringrazio le professoresse Monica Banzato e Francesca Coin che mi hanno supportato nella realizzazione di questo lavoro. Grazie al professor Sofo che ha contribuito alla revisione di questa tesi.

Ringrazio i miei magici compagni di corso Marta, Linda, Eleonora e Francesco che mi hanno fatto capire il valore della collaborazione e quanto sia importante non vergognarsi di chiede una mano quando si è in difficoltà.

Ringrazio le mie amiche Caterina, Luisa, Margherita, Giulia, Giorgia e Valentina amiche su cui so di poter contare che hanno saputo infondermi tanta forza nei momenti di bisogno. Grazie anche a Francesco C., fonte di motivazione ed energia.

Grazie ad Andrea, Simone e Federico, amici preziosi che sanno ascoltare e infondermi tranquillità.

Ringrazio la mia mamma Laura e il mio papà Franco che hanno sempre creduto in me e hanno sempre appoggiato le mie scelte. Non avrei potuto avere genitori migliori, mi rendo conto che sono tanto fortunata ad avervi nella mia vita.

Un ringraziamento va anche a Gloria che per me non è stata solo un'insegnante ma un esempio da seguire.

Ringrazio Melissa che mi ha accolta nelle sue classi lo scorso anno ed è così diventata d'ispirazione per la stesura di questa tesi.

Grazie a Virginie che al terzo anno di triennale mi hai dato la spinta per continuare questo percorso, è anche grazie a te che ho fatto la scelta giusta.

Quando si giunge a questi traguardi purtroppo alcune persone non sono più al nostro fianco per poter celebrare assieme a noi l'obiettivo tanto agognato ma restano comunque nel nostro cuore.

Dedico questa tesi anche a te, nonna Luciana, che sono sicura saresti stata orgogliosa di me e della donna che sono diventata.

Potrà sembrare assurdo ma questa tesi la dedico anche a Daisy, che per me non è stata solo un cane ma è stata come una sorella, purtroppo a dicembre te ne sei andata ma mi resterà sempre il dolce ricordo dei pomeriggi passati a mettere a posto gli appunti con te sulle mie gambe. Grazie infinite per essere stata una fedele compagna di studio e di vita.

Infine, credo di dovere un grazie anche a me stessa perché tendo sempre a sminuirmi. Ora però sento di dovermi dire grazie per essere arrivata fino a qua nonostante le mie insicurezze, le mie ansie, le mie paranoie e le mie giornate tristi. Grazie Irene per non esserti mai data per vinta. Grazie Irene di essere stata in grado di ammettere che a volte da soli non ce la si fa e che serve una mano per andare avanti. Grazie Irene per aver sempre affrontato gli ostacoli della vita anche se non sei una grande atleta perché in fondo sai che i Pinguini Tattici Nucleari hanno ragione, “l’importante non è quante volte cadi ma se hai il coraggio di rialzarti”.