



HAL
open science

Influence du co-enseignement sur le transfert des co-apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel

Cindy Lefebvre

► **To cite this version:**

Cindy Lefebvre. Influence du co-enseignement sur le transfert des co-apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel. Education. 2020. dumas-03182835

HAL Id: dumas-03182835

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182835>

Submitted on 26 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ DE ROUEN
INSPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »
Mention 4 « Pratiques et ingénierie de la formation »
Parcours « Besoins éducatifs particuliers »**

Année 2019-2020

LEFEBVRE Cindy

**Influence du co-enseignement sur le transfert des
apprentissages des élèves à BEP au sein de la
formation du CAP APR en lycée professionnel**

Remerciements

Chaque mémoire est une aventure et je n'aurais pas pu vivre celle-ci seule. C'est pourquoi je tiens à remercier particulièrement les personnes suivantes :

En tout premier lieu, ma directrice de mémoire, Diane Bedoin, MCF à l'INSPE Normandie Rouen-Le Havre, pour sa supervision tout au long de la rédaction de ce mémoire, pour ses précieux conseils et son accompagnement qui ont permis la naissance de ce mémoire.

Les chercheurs, qui chaque jour, partagent les découvertes issues de leurs travaux de recherche, et en particulier, Philippe Tremblay, dont le travail a grandement nourri mon quotidien professionnel mais aussi les enseignants du master 2 Besoins Educatifs Particuliers de l'INSPE de Normandie Rouen-Le Havre.

Mes collègues (elles se reconnaîtront), pour leur soutien et le temps qu'elles m'ont consacrées et toutes les réponses qu'elles m'ont apportées tout au long de mon questionnement.

Mes élèves, d'hier, d'aujourd'hui et de demain, car sans eux, rien ne serait possible. Ils sont ma source d'inspiration.

Un grand MERCI à ma famille, pour leur amour, leur confiance et leur soutien inconditionnel qui a nourri mon estime personnelle. Vous êtes ma bulle d'oxygène. Et c'est en particulier, à toi, ma fille, que je dédis ce mémoire : tu es ma force.

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 – Contexte de la recherche	8
1- La formation en lycée professionnel	8
2- Caractéristiques de mon contexte professionnel	9
3- Principe de l’inclusion et sa traduction en lycée professionnel	12
Partie 2 - Cadre théorique	15
1- La co-intervention/enseignement : Co & Co	15
1.1. <i>Les travaux de Friend & Cook de 2007 à 2010</i>	16
1.2. <i>Les travaux de Tremblay depuis 2010</i>	18
1.3. <i>Les travaux de Toullec-Théry en 2015</i>	21
1.4. <i>Selon l’Education Nationale en 2019</i>	23
1.5. <i>Les freins et les apports</i>	24
2- Le transfert des apprentissages	27
2.1. <i>Les définitions du transfert des apprentissages</i>	28
2.2. <i>Le courant empiriste</i>	29
2.3. <i>Le courant rationaliste</i>	30
2.4. <i>Le courant cognitiviste</i>	30
2.5. <i>Le courant contextualiste</i>	34
2.6. <i>Les types de transfert des apprentissages</i>	35
2.7. <i>Le transfert des apprentissages et les élèves à BEP</i>	35
2.8. <i>Les freins et les facilitateurs au transfert des apprentissages</i>	36
Partie 3 - Problématique et hypothèses	38
Partie 4 - Cadre méthodologique	39
1- Choix des outils	39
1.1. <i>Questionnaires</i>	39
1.2. <i>Entretiens</i>	41
2- Caractéristiques des terrains et des enquêtés	43
2.1. <i>Caractéristiques des lycées professionnels</i>	43

2.2.	<i>Caractéristiques des enseignants enquêtés</i>	45
2.3.	<i>Caractéristiques des élèves concernés</i>	46
3-	Méthodes d'analyse des données	50
3.1.	<i>Analyse des questionnaires</i>	50
3.2.	<i>Analyse des entretiens</i>	51
	Partie 5 - Résultats et analyses	52
1-	Résultats auprès des enseignants	52
1.1.	<i>Par questionnaires</i>	52
1.2.	<i>Par entretiens</i>	66
2-	Résultats auprès des élèves	79
2.1.	<i>Par questionnaires</i>	79
2.2.	<i>Par entretiens</i>	88
3-	Croisement des données	95
3.1.	<i>Profil des élèves en CAP APR</i>	95
3.2.	<i>Co-enseignement en CAP APR</i>	96
3.3.	<i>Transfert des apprentissages des élèves de CAP APR</i>	98
4-	Discussion et analyse	99
4.1.	<i>Résumé de la démarche, du protocole et des résultats</i>	99
4.2.	<i>Discussions sur certains résultats</i>	102
4.3.	<i>Contraintes et limites de l'étude</i>	103
	Conclusion et perspectives	105
	Glossaire	107
	Bibliographie	109
	Sitographie	113
	Liste des tableaux et figures	115
	Annexes	116
	Résumé	171

Introduction

Dans le cadre de mon mémoire du Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH) en 2014, j'ai effectué un travail de recherche sur le transfert des apprentissages de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel chez les élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) en classe de Certificat d'Aptitudes Professionnelles Agent Polyvalent de Restauration (CAP APR) en Lycée Professionnel (LP). A la fin de celui-ci, et dans le but de favoriser le transfert des apprentissages, j'avais préconisé, d'après mes lectures, la mise en place d'un dispositif pédagogique interdisciplinaire qui permettrait de décloisonner les enseignements et de faire du lien entre les enseignements et les compétences que les élèves doivent acquérir durant la formation.

Depuis la rentrée 2019, dans le cadre de la réforme pour transformer le lycée professionnel, des temps d'enseignement appelés « co-intervention » sont obligatoires en CAP entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. À raison d'une heure et demie par semaine en français et d'une heure et demie par semaine en mathématiques.

Basés sur une pédagogie dite contextuelle, qui prend appui sur une contextualisation des apprentissages, ces temps d'enseignement ont pour but de développer les savoir-être, savoir-faire et savoir-associé des élèves. En articulant les enseignements, en leur donnant un sens plus concret et plus lisible, en liant les situations professionnelles, la co-intervention doit permettre de stimuler et d'augmenter la motivation, afin de favoriser l'engagement et la réussite de l'élève dans sa formation professionnelle. Mais qu'en est-il réellement sur le terrain ?

Pour tenter de répondre à ces questions, ce mémoire sera organisé en cinq parties.

La première partie situera le contexte, l'environnement professionnel et le cadre juridique dans lesquels s'inscrit la situation de recherche.

La deuxième partie présentera, dans son cadre théorique, les concepts de co-intervention/enseignement et de transfert des apprentissages.

La troisième partie formulera la problématique qui constitue le fil directeur et exposera les deux hypothèses de travail.

La quatrième partie développera le cadre méthodologique mis en place à travers une démarche à la fois quantitative et qualitative.

Dans la dernière partie, je présenterai et analyserai les principaux résultats en lien avec ma problématique afin d'en discuter la portée. Je mettrai également en évidence les contraintes et limites que j'ai rencontrées lors de ma démarche.

Pour conclure, je ferai la synthèse du travail effectué, ferai part du bilan de mes réflexions passées et dresserai des perspectives à venir.

Partie 1 – Contexte de la recherche

Parent pauvre de l'enseignement secondaire, la voie professionnelle accueille un lycéen sur trois et est l'une des trois voies de formation possibles post-troisième en France. Depuis sa création à la fin du XVIIIe siècle, l'enseignement professionnel a constamment évolué. Les réformes et ajustements successifs ont permis d'ajuster son organisation et son fonctionnement sur ceux de la voie générale tout en répondant aux demandes et besoins du monde professionnel. Parmi les diplômes proposés, on distingue le BACCalauréat PROfessionnel (BAC PRO) et le CAP. Ces deux diplômes proposent des enseignements en lien avec le monde professionnel et ses métiers, dans le but d'acquérir des savoirs dans un domaine professionnel précis.

1- La formation en lycée professionnel

Les chiffres suivants sont issus de la publication annuelle, de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) et de la Sous-Direction des Systèmes d'Information et des Etudes Statistiques (SD-SIES), des repères et références statistiques disponible sur le système éducatif et de recherche français pour l'édition 2019.

Depuis la création du BAC PRO en 1985 jusqu'à 2018, les effectifs totaux de la formation professionnelle ont diminué de 86400 élèves soit 11,9%. A la rentrée 2018, 28,6% des lycéens français se forment en LP (soit 665000 élèves) dont environ 531 000 élèves en BAC PRO et 114 900 élèves en CAP (-10,3% depuis 2010 en CAP).

Les 114900 élèves évoluant en CAP se forment dans cinq spécialités dominantes en production et en service : 54,4% en production (pour les groupes de spécialités « Agroalimentaire, alimentation et cuisine » et les spécialités du bâtiment) dont 18,7% de filles et 45,6% en service (pour les groupes de spécialités « Commerce, vente », « Accueil, hôtellerie, tourisme » et « Coiffure, esthétique, autres services à la personne ») avec une proportion 6 filles pour 10 élèves dans le domaine du service.

En CAP, 61,8% des élèves sont des garçons (et 58,3% en BAC PRO). 71,3 % des élèves ont un retard d'un an ou plus et 62% des élèves sortants de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) intègrent un CAP. A la rentrée 2018, 50,9% des élèves de CAP sortaient d'une 3^{ème} générale, 23,7% d'une 3^{ème} SEGPA, 6,8% redoublaient ou venaient d'une autre seconde et 5,9% sortaient de 3^{ème} Unité Locale pour l'Inclusion

Scolaire (ULIS). Et 53,4% des élèves de LP sont des enfants d'ouvriers, de retraités ou d'inactifs.

La finalité de l'enseignement professionnel pour le CAP est d'insérer les jeunes, le plus souvent mineurs en fin de formation, directement sur le marché du travail. Créé en 1911, ce « diplôme du peuple » selon Briand & Chapoulie (1992), est considéré aujourd'hui comme l'un des piliers de la voie professionnelle. Selon Brucy & al. (2012), il garde malgré tout une image négative de voie de garage, où les élèves accueillis sont en échecs scolaires, pour répondre à des enjeux économiques, politiques et sociaux au détriment du côté scolaire du diplôme. Parfois choisie mais souvent subie, l'orientation en LP se veut être l'école « de la dernière chance » pour certains élèves.

La formation CAP en LP propose une qualification courte (de 1 à 3 ans selon le profil des élèves), associant des heures d'enseignements au sein de l'établissement complétées par des Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) d'une durée de 14 semaines dont l'objectif final est de faire réussir tout les élèves. Les contenus de formation sont votés par la Commission Professionnelle Consultative (CPC) dont dépend le diplôme. Le monde professionnel joue ainsi un rôle formateur et complémentaire et les savoirs acquis sont mis en œuvre dans le cadre d'un réalisme professionnel. Les contenus doivent être cohérents et complémentaires entre le milieu professionnel et le LP. Les PFMP donnent naissance à une évaluation certificative complétée par des Contrôles en Cours de Formation (CCF) au sein du LP.

2- Caractéristiques de mon contexte professionnel

Environ 500 élèves, évoluant au sein d'une formation professionnelle, sont accueillis au LP dans lequel j'enseigne. Ils sont inscrits dans l'un des six BAC PRO, des quatre CAP ou au sein de la 3^{ème} Prépa Métiers (3PM).

Environ soixante enseignants composent les équipes disciplinaires auxquelles viennent s'ajouter trois Conseillers Principaux d'Education (CPE), une infirmière, une assistante sociale et une conseillère d'orientation-psychologue de l'éducation nationale (PSY-EN). Nous disposons d'un dispositif ULIS auquel sont rattachés 12 élèves, une coordinatrice du dispositif et une Accompagnante d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) à raison de 30h/semaine.

Chaque classe est suivie par un Professeur Principal (PP) et un CPE de référence. Le suivi des classes est reparti entre le proviseur et la proviseure adjointe. Ces trois personnes ressources se réunissent régulièrement pour faire un bilan de la classe.

La classe dont je suis responsable en tant que professeure principale est la classe de seconde CAP APR. Cette classe à effectif réduit est dite "à pédagogie adaptée"(douze élèves maximum au lieu de vingt-quatre). Ce sont tous des élèves à BEP et certains d'entre eux sont rattachés au dispositif ULIS de l'établissement.

La finalité du CAP APR dont j'ai la charge est de former des professionnels qualifiés qui, sous l'autorité d'un responsable, exerceront leurs métiers dans des établissements de production culinaire et/ou de distribution alimentaire dans le domaine de la restauration collective. Cette formation est complétée par quatorze semaines de PFMP dont « les objectifs sont de permettre aux élèves d'appréhender, en grandeur réelle, la diversité des postes de travail et des fonctions que recouvre le référentiel d'activité professionnelle [...]». Elles serviront également de support à l'évaluation des compétences mises en œuvre en situation réelle telles qu'elles sont répertoriées dans la définition des épreuves ou unités » (Référentiel du CAP APR, 1999).

En tant que Professeur de Lycée Professionnel - Biotechnologies Santé Environnement (PLP-BSE), j'y enseigne le domaine de la restauration collective dix-huit heures et demie par semaine et j'ai la classe en responsabilité sur la durée du cycle, dite classique, pendant deux ans. Peu d'enseignants interviennent auprès de la classe : sept au total. Douze heures d'enseignement se passent dans la cuisine pédagogique afin de favoriser la pratique professionnelle. Je comptabilise, à moi seule, plus de la moitié de l'emploi du temps du groupe. Etant à la fois la professeure principale, l'enseignante du domaine professionnel et passant presque trois jours entiers avec eux, je deviens très rapidement le professeur référent et ressource pour eux.

Dix élèves sont actuellement scolarisés au sein de ma classe. Cinq sortent de 3^{ème} SEGPA. Quatre élèves sont rattachés au dispositif ULIS avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et deux élèves ont un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). La classe a un niveau très hétérogène allant du cycle 2 (CE2) au cycle 4 (3^{ème}).

Ce groupe a une configuration mixte avec 50% de filles et 50% de garçons. 90 % des élèves ont un retard d'un an ou plus (au dessus de la moyenne nationale de 71,3%). Un

élève vient de 3^{ème} générale avec un PAP soit 10% (en dessous de la moyenne nationale de 50,9%) et 50% des élèves sortent de 3^{ème} SEGPA avec des Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages (TSLA) (au dessus de la moyenne nationale de 23,7%). Un élève vient de 3^{ème} ULIS soit 10% (pour une moyenne nationale de 5,9%) et quatre élèves sont rattachés au dispositif ULIS Troubles des Fonctions Cognitives (TFC) du LP soit 40% de la classe. 30 % des élèves sortent d'un Institut Médico-Pédagogique (IMP), d'un Etablissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) ou 3PM avec un PAP (au dessus de la moyenne nationale de 12,7%).

La totalité des élèves de cette classe ont des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) avec des profils de niveaux beaucoup plus faibles que la moyenne nationale en CAP et des besoins d'autant plus importants que la moyenne nationale. Cette notion d'élèves à BEP a un quart de siècle et est associée au concept de l'école inclusive. Sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), en 1994, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit, à tous les enfants, à la scolarisation « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ».

Le profil des élèves à BEP différent d'un pays à un autre. En France, il s'agit d'élèves ayant plus de difficultés dans les apprentissages que les autres élèves pour différentes raisons. Cela peut concerner :

- Un Elève Nouvellement Arrivé en France (ENAF) ;
- Un élève en situation de handicap ;
- Un élève présentant des troubles neuro-développementaux ;
- Un élève ayant une situation familiale ou sociale difficile ;
- Un élève avec une pathologie ;
- Un jeune issu d'une famille itinérante ou du voyage ;
- Un mineur en milieu carcéral ;
- Un élève dit « décrocheur » ;
- Un élève allophone ;
- Un élève intellectuellement précoce.

Cette multitude de profil ne rend pas aisée l'identification des élèves concernés par des besoins éducatifs particuliers. Cette tâche est rendu d'autant plus difficile en lycée professionnel pour les élèves de CAP dont le parcours de formation dure deux ans.

L'émergence de la notion « d'élèves à besoins éducatifs particuliers », qui nécessite des aménagements de la scolarité et des adaptations pédagogiques pour permettre aux élèves à BEP d'apprendre au même titre que les autres élèves, a conduit à une évolution de système scolaire français.

3- Principe de l'inclusion et sa traduction en lycée professionnel

Le 11 février 2005, en France, a été promulguée la loi portant sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi est une avancée majeure. Elle vient compléter la notion de handicap en l'inscrivant dans une dimension sociale et en considérant certains troubles graves au même titre qu'un handicap et pose les bases d'une l'inclusion sociale. Concernant la scolarisation, cette loi permet d'inscrire, en droit et en fait, tout enfant handicapé dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile (qui devient l'établissement de référence de l'enfant) avec la mise en place du Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève (PPS) qui vient garantir la cohérence du parcours scolaire de l'élève en rendant accessible les enseignements en milieu ordinaire. Elle énonce clairement, pour tout élève, l'accès à l'éducation par une prise en compte globale de l'enfant et l'individualisation de son accompagnement.

Il faudra attendre huit ans pour le terme « d'école inclusive » apparaisse officiellement. La loi d'orientation et de la programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la république fait figurer dès le premier article du code de l'éducation, le principe de l'école inclusive pour tous les enfants, sans aucune distinction et reconnaît, pour chaque enfant, la capacité d'apprendre et de progresser. Cette loi énonce la nécessité d'une pédagogie qui prend en compte la diversité des élèves et les besoins éducatifs particuliers de chaque élève et qui lui permet d'apprendre selon ses propres difficultés en leur assurant une scolarisation de qualité.

Dans la cadre de cette loi, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013, a été revu en conséquence :

« Être capable de prendre en compte la diversité des élèves :

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du " projet personnalisé de scolarisation " des élèves en situation de handicap ».[...]

« Être capable de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves :

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

- [...]

- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, au lycée professionnel :

**Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques. »*

Afin d'accompagner les élèves, en 2015, les CLasses pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) sont remplacées par les Unités locales pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Une ULIS est un dispositif pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contrairement au collège, en LP, les élèves, ayant le soutien d'un dispositif ULIS, sont inclus à temps complet dans une classe de référence. Ils suivent donc l'ensemble des cours de l'emploi du temps de la classe de formation. Ce dispositif permet la mise en œuvre du PPS et d'un enseignement adapté à leurs potentialités et besoins qui leurs permettront d'acquérir des compétences sociales et scolaires.

Dans le domaine de la formation des enseignants, en 2017, le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive (CAPPEI) vient remplacer, dans le premier degré, le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) et, dans le second degré, le Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (2CA-SH).

En 2018, a été promulguée la loi sur la transformation de la voie professionnelle. Elle a pour but de répondre à cette évolution du profil des élèves afin de lutter contre le décrochage scolaire, d'augmenter le niveau de qualification de ces jeunes, et de répondre au mieux aux attentes du monde professionnel : « Le lycée professionnel a vocation à être, pour les élèves, un tremplin vers une insertion immédiate dans la vie active ou vers des poursuites d'études réussies. La transformation qui s'engage va répondre à cette ambition

grâce à une meilleure articulation entre enseignements professionnels et enseignements généraux et grâce à une complémentarité renforcée entre apprentissage et voie scolaire. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p1).

Depuis la rentrée 2019, le CAP peut donc être préparé en un, deux ou trois ans selon les besoins des élèves (pour des parcours plus personnalisés et progressifs). Les enseignements généraux sont contextualisés (afin de les rendre plus concrets) et mieux articulés (afin de leur donner du sens) avec les enseignements professionnels grâce à de la co-intervention entre l'enseignant de français ou de mathématiques et l'enseignant du domaine professionnel. Les enseignants doivent donc construire ensemble des situations d'enseignement et d'apprentissage communes, et liées au métier visé, afin de faciliter le transfert des apprentissages.

Partie 2 - Cadre théorique

A partir du contexte qui vient d'être rappelé, deux concepts-clés qu'il convient de préciser apparaissent : la co-intervention et le transfert des apprentissages.

Les enseignants doivent co-intervenir : mais que veut dire co-intervenir ? Comment définir le concept de co-intervention ? Quelles sont les configurations possibles pour le travail en co-intervention et quelles sont les modalités d'organisation de la co-intervention ?

Ils doivent également favoriser le transfert des apprentissages : Comment définir cet attendu ? Comment les enseignants peuvent-ils faire pour y parvenir ? Et quels sont les leviers et, au contraire, les freins au transfert des apprentissages ?

1- La co-intervention/enseignement : Co & Co

Cette première partie a pour but de distinguer des termes proches mais non synonymes tels que la consultation, la co-intervention, le co-enseignement et la co-présence en prenant appui sur des travaux récents de chercheurs. Les définitions de ces termes diffèrent selon les contextes et ses auteurs. Toutefois, il faut noter que la grande majorité des publications sur ce thème concernent l'école primaire. Le co-enseignement en collège et lycée sont quasi-inexistantes et je n'ai pas trouvé de travaux de recherche portant sur le co-enseignement en LP. De plus, la majorité des travaux portent sur des études réalisées dans les pays anglo-saxons.

L'émergence de ces termes est liée à la notion d'école inclusive et à l'augmentation de l'hétérogénéité du niveau des élèves, au sein d'une même classe, qui en découle et qui impose à l'école de repenser ses pratiques pédagogiques. Le but premier étant de s'adapter au mieux, aux spécificités personnelles de chaque apprenant, afin de faciliter les apprentissages de tous.

La notion de co-enseignement apparaît à la fin de la première guerre mondiale, et, est alors définie comme un même enseignement dispensé aux filles et aux garçons dans une même classe. Cette notion semble n'avoir été développée qu'à partir de 1989 avec les travaux de Bauwens, Hourcade et Friend avec le concept de « *collaborative teaching* » traduit couramment en français par « enseignement collaboratif ». D'une façon générale, il s'agit d'une activité commune entre deux professionnels avec des particularités selon les chercheurs, selon le lieu, le moment et les professionnels concernés et les objectifs visés. En

effet, la transformation des habitudes pédagogiques a induit la participation de plusieurs intervenants au sein de la classe, travaillant ainsi en équipe et conjointement. Chacun a un rôle à jouer et doit mettre en place des moyens permettant de réduire les obstacles face aux apprentissages.

1.1. Les travaux de Friend & Cook de 2007 à 2010

Les travaux de Friend et Cook portent spécifiquement sur le thème du co-enseignement. Selon elles, il s'agit d'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). Le co-enseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/ élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009).

Ils complètent cette définition en 2010, en indiquant que le co-enseignement est « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner ensemble dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée » (cité dans Friend *et al.*, 2010, p. 11, traduction libre de Benoit & Angelucci, 2011, p. 109). Cook, McDuffie, Oshita et Cothren Cook (2011) définissent l'enseignant spécialisé comme étant un expert dans l'identification des besoins d'apprentissage particuliers des élèves et dans l'adaptation du programme et de son enseignement. La notion d'enseignant spécialisé renvoie donc à un enseignant ayant suivi une formation et acquis des méthodes d'enseignements spécifiques aux élèves à BEP.

Friend & Cook ne prennent donc pas en compte le partenariat entre deux enseignants réguliers (donc non spécialisés) au sein d'une même classe. L'ensemble des travaux que j'ai pu lire portent sur le co-enseignement entre un enseignant non spécialisé et un enseignant spécialisé. Je n'ai pas trouvé de travaux portant sur le partenariat entre deux enseignants non spécialisés comme c'est majoritairement le cas en LP. Cela vient confirmer le manque de travaux portant sur ce thème en LP.

Friend & Cook (2007) ont proposé une modélisation de six configurations du co-enseignement, chacune présentant des avantages et des inconvénients :

• L'un enseigne, l'autre observe (*One Teach, One Observe*) :

Un enseignant enseigne à la classe tandis que l'autre enseignant observe et récolte des informations sur le mode de fonctionnement des élèves lors des apprentissages (attitude, procédure de travail, persévérance, obstacles, ...). Cette situation semble être très utilisée par les enseignants au début de leur collaboration ou au début d'une année scolaire pour découvrir les élèves (Tremblay, 2012). Cette configuration n'est pas toujours considérée comme du co-enseignement étant donné que le deuxième enseignant n'intervient pas auprès des élèves. Selon Murawski (2005), le simple fait que deux enseignants soient dans la même classe ne suffit pas à parler de co-enseignement s'il n'y a pas de prise en charge commune.

• L'un enseigne, l'autre aide (*One Teach, One Assist*) :

Un enseignant enseigne à la classe, tandis que l'autre enseignant intervient auprès des élèves nécessitant une aide (reformulation des consignes, mise au travail, organisation du matériel, soutien comportemental, ...). Il apporte un soutien ponctuel et de courte durée auprès des élèves qui en ont besoin en circulant au sein de la salle. Cela permet de répondre aux questions individuelles sans stopper le groupe classe. Les enseignants peuvent échanger leur position au sein d'une même séance. C'est également une configuration répandue : Elle nécessite un minimum de préparation conjointe et entraîne peu de changement des pratiques pédagogiques des enseignants (Tremblay, 2012).

• Enseignement parallèle (*Parallel Teaching*) :

Le groupe classe est divisé en deux groupes : Chacun enseignant prend en charge une moitié de classe et enseigne le même contenu. L'intention est ici de permettre davantage d'interactions (entre l'enseignant et les élèves) et une plus grande différenciation. Cette configuration nécessite un temps de préparation en amont plus important entre les deux enseignants afin de s'assurer que les mêmes objectifs et attentes seront définis.

• Enseignement en ateliers (*Station Teaching*) :

Dans cette configuration le groupe classe est divisé en sous-groupes et les élèves circulent, seuls ou à plusieurs, d'un atelier à l'autre. Cette configuration nécessite également un temps important de préparation. Les enseignants doivent également veiller à la bonne rotation des groupes. Ils peuvent prendre en charge un groupe ou un atelier. Les chercheuses précisent, que pour cette configuration, l'organisation en trois sous-groupes semblent la plus efficace. Deux étant animés par un enseignant et le troisième en autonomie.

• Enseignement en groupes différenciés (*Alternative Teaching*) :

Un enseignant enseigne à la majorité des élèves tandis que l'autre enseigne à un petit groupe en fonction du type d'apprentissage visé (remédiation, approfondissement, évaluation, anticipation ou sur un autre sujet). Il peut s'agir de groupe de besoins, de niveaux, d'intérêts, etc. Il s'agit d'une configuration alternative qui permet de mettre en place des stratégies différentes pour enseigner la même chose à un petit groupe d'élèves en particulier. Il faut toutefois veiller, dans cette configuration, à ne pas stigmatiser les élèves en difficultés en les regroupant systématiquement. Les groupes définis doivent être modifiés régulièrement. Cette configuration nécessite également un temps de préparation important.

• Enseignement en tandem (*Team Teaching*) :

Les deux enseignants co-enseignent de façon conjointe et simultanée au même groupe classe. Il peut s'agir de présenter des points de vue différents, de montrer des procédures différentes pour résoudre un même problème, en complétant, reformulant, exemplifiant les propos de l'autre enseignant, en interagissant verbalement. Cette configuration exige une grande compatibilité entre les enseignants dans les pratiques pédagogiques et s'observe souvent chez des enseignants expérimentés ou travaillant ensemble depuis longtemps (l'un et l'autre anticipant les actes de l'autre).

Selon Friend *et al.* (2010), le choix de la configuration peut être effectué selon quatre critères différents : le portrait de la classe, les besoins des élèves, les objectifs d'apprentissage et la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Le co-enseignement, selon les différents travaux de Friend et Cook, est donc une intervention dans un même espace-temps, avec les mêmes élèves, de deux enseignants. Elle peut intervenir sur plusieurs niveaux pédagogiques et sous plusieurs formes dans la classe.

1.2. Les travaux de Tremblay depuis 2010

Depuis 2010, de nombreux travaux de Philippe Tremblay (2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2020) portent sur la collaboration entre professionnels en milieu éducatif. Il a caractérisé trois grands types de collaboration : la consultation collaborative, la co-intervention et le co-enseignement.

La consultation collaborative est une intervention indirecte auprès des élèves. Il s'agit des situations où le consultant n'intervient pas directement auprès d'eux. Le consultant étant un spécialiste et non pas un enseignant (psychologue, orthophoniste,

éducateur, ...). Elle se décline de deux façons : soit la consultation est fréquente, soit elle est brève. Dans le cas d'une consultation collaborative fréquente, le spécialiste fournit des conseils aux enseignants lors de réunion en dehors du temps scolaire. Il s'agit d'un travail d'équipe. Dans le cas d'une consultation collaborative brève, il s'agit d'une rencontre informelle et ponctuelle qui donne lieu à un échange d'informations rapide entre deux personnes. Dans les deux cas, il s'agit d'une collaboration entre deux personnes ayant pour sujet les élèves.

La co-intervention est un soutien direct, d'un spécialiste ou un professionnel, à un seul élève, soit en dehors de la classe (il parle alors de co-intervention externe) soit à l'intérieur la classe (il parle alors de co-intervention-interne). « La co-intervention externe, consiste en une collaboration où les professionnels (enseignants et les spécialistes) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. » (Tremblay, 2012, p. 69). Cette situation est peu fréquente en LP comme cela est préconisé dans le cadre de l'école inclusive. Les élèves à BEP sont très rarement sortis de classe pour travailler, s'agissant d'un âge où ce genre de situation est particulièrement stigmatisante pour les élèves. Dans le cas de la co-intervention interne, il s'agit des actions réalisées par un professionnel auprès d'un élève à BEP dans ses apprentissages en classe ou au sein de l'établissement. En LP, il s'agit des missions de l'AESH qui n'a pas de rôle d'enseignement mais d'accompagnement et de soutien auprès des élèves à BEP.

Le co-enseignement correspond chez Tremblay à la même définition que Friend & Cook (2007). Pour lui, le co-enseignement est donc « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (2012, p. 71). Il ajoute, toutefois, que le co-enseignement est lié à la naissance de l'école inclusive et que les missions de l'enseignant spécialisé ont évolué. Celui-ci travaille de plus en plus avec les enseignants ordinaires afin de développer l'utilisation de la pédagogie différenciée au sein des classes pour offrir un enseignement de meilleure qualité à tous les élèves. Le co-enseignement peut se dérouler à temps complet ou à temps partiel (à raison d'un minimum de quelques heures par semaine).

Dans sa thèse de doctorat en 2010a portant sur l'évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires, Tremblay reprend les six configurations du co-enseignement de Friend et Cook, afin de les détailler de façon plus complexe.

Tableau 1 : Document extrait de la thèse de Philippe Tremblay en 2010a (p.165)

Tableau 23 - Les différentes configurations du travail en co-enseignement

Enseignant 1/ Enseignants 2	Enseignement collectif	Enseignement semi-collectif	Enseignement individualisé	Observation	Concertation	Correction/ préparation	Discipline	Tâches administratives
<i>Enseignement collectif</i>	E	C D	A	A	1	2	3	4
<i>Enseignement semi-collectif</i>	C D	B, C	5	6	7	8	9	10
<i>Enseignement individualisé</i>	A	5	11	12	13	14	15	16
<i>Observation</i>	A	6	12	17	18	19	20	21
<i>Concertation</i>	1	7	13	18	22	23	24	25
<i>Correction/ préparation</i>	2	8	14	19	23	26	27	28
<i>Discipline</i>	3	9	15	20	24	27	29	30
<i>Tâches administratives</i>	4	10	16	21	25	28	30	31

Explications : Dans ce tableau à double entrée, dont chaque axe est occupé par un enseignant, les cinq configurations du co-enseignement de Friend et Cook, sont représentées par des lettres (ex. : A ; E) dans le tableau ci-dessus ; les nouvelles par des chiffres (ex. : 2, 5, 24). Certaines configurations peuvent revenir plusieurs fois.

Celui-ci prend en compte les nombreuses activités découlant de l'enseignement que les enseignants doivent accomplir pendant une séance : en plus d'enseigner, ils font de la gestion de classe, réalisent des tâches administratives... Ces tâches peuvent être plus ou moins fréquentes et les missions des enseignants se multiplient et se complexifient.

Ces observations font donc apparaître différentes actions (enseignement collectif, enseignement semi-collectif, enseignement individualisé, observation, correction préparation, gestion de la discipline, tâches administratives) réalisées par les 2 enseignants régulièrement lors d'une séance et se combinant de façon aléatoire.

Par ses recherches en 2012, il vient compléter les travaux de Friend et Cook. Dans la configuration, l'un enseigne et l'autre observe, il ajoute que cette situation semble être très utilisée par les enseignants au début de la leur collaboration ou au début d'une année scolaire pour découvrir les élèves. Dans le cas où l'un enseigne et l'autre aide qu'il nomme « enseignement de soutien », il indique qu'il s'agit d'une configuration répandue qui nécessite un minimum de préparation conjointe et entraîne peu de changement des pratiques pédagogiques des enseignants.

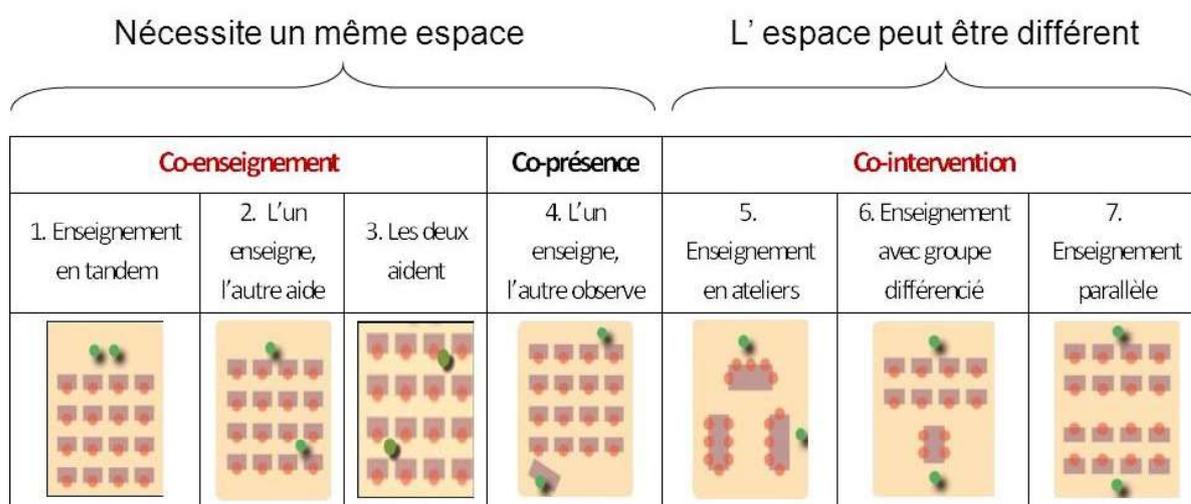
En 2017, lors de la conférence de consensus au Centre National d'Étude des systèmes SCOLAIRE (CNESCO) (dans sa réponse à la question : Comment mettre en place un co-enseignement efficace ?) et en 2019, lors de sa conférence à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Rouen Normandie (sur le thème du co-enseignement en contexte inclusif) à laquelle j'ai assisté, Tremblay ne présente plus que cinq configurations du co-enseignement. Sa fusion entre la configuration entre l'un enseigne et l'autre observe et la configuration l'un enseigne et l'autre aide ayant donné naissance à une unique configuration : Un enseigne, l'autre observe et/ou aide.

Parallèlement, les recherches de Tremblay l'on conduit à éclairer la mise en place d'un enseignement efficace dont les résultats seront présentés un peu plus loin (en point 1.5.).

1.3. Les travaux de Toullec-Théry en 2015

En 2015, à partir des travaux de Friend & Cook, Toullec-Théry a proposé trois catégories de configurations distinguant ainsi le rôle des co-enseignants et le lieu d'enseignement. Le document est présenté sur la page suivante. Ces travaux sont basés sur l'expérimentation du dispositif « plus de maitres que de classe » en primaire où interviennent à la fois un professeur des écoles et un enseignant spécialisé.

Figure 1 : Les sept modalités d'intervention de deux enseignants (Friend & Cook, 2010 ; Toullec-Théry, 2015).



Selon Toullec-Théry, il existe sept modalités d'intervention entre deux enseignants. Quatre d'entre elles nécessitent la présence des deux enseignants dans le même espace (les configurations 1 à 4). Les trois autres peuvent se dérouler dans deux espaces séparés (les configurations 5 à 7).

Elle définit comme étant du co-enseignement : la configuration en tandem, la configuration l'un enseigne et l'autre aide et propose une nouvelle configuration : les deux aident. Cette catégorisation est basée sur la définition de Walther-Thomas (1997) pour qui le co-enseignement doit mettre en œuvre la participation active et constante, au sein de la classe, des deux enseignants. Pour elle, il s'agit de co-enseignement dans la mesure où « les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes » (2015, p. 2). Elle indique également qu'il n'y a pas co-enseignement sans co-préparation et sans interactions des enseignants pendant et après la séance pour envisager la suite.

La quatrième configuration, qui nécessite la présence des deux enseignants dans le même lieu, est la co-présence. Toullec-Théry (2015) indique qu'il ne s'agit pas d'une situation de co-enseignement puisque l'un des enseignants est en posture d'observateur et non pas d'enseignement-apprentissage.

Pour les trois dernières configurations, les enseignants peuvent être dans des lieux différents et donc choisir de ne pas être dans le même espace classe, en ayant chacun un groupe différent d'élèves en charge. Cela reprend les configurations d'enseignement en atelier, d'enseignement avec groupe différencié et d'enseignement en parallèle qui ont déjà été développées précédemment. Toullec-Théry (2015) indique qu'il s'agit seulement de co-intervention. Dans son étude, elle souligne le fait qu'il est difficile pour les élèves de faire le lien entre les apprentissages lors des séances de co-intervention en espace séparé alors que ce n'est pas le cas dans les autres situations.

Il est à souligner que les résultats des recherches de Toullec-Théry portent sur l'intervention de deux enseignants : un professeur des écoles et un enseignant spécialisé.

1.4. Selon l'Education Nationale en 2019

Depuis la rentrée 2019, dans le cadre de la réforme pour transformer le LP, des heures d'enseignement en co-intervention sont obligatoires en CAP et en BAC PRO. Cela concerne l'enseignement professionnel en lien avec le domaine général des mathématiques et du français. L'objectif est de créer un dialogue entre l'enseignement général et professionnel afin de faciliter la compréhension des élèves en donnant du sens aux enseignements dans un contexte professionnel à raison de 3h par semaine réparties entre les mathématiques et le français.

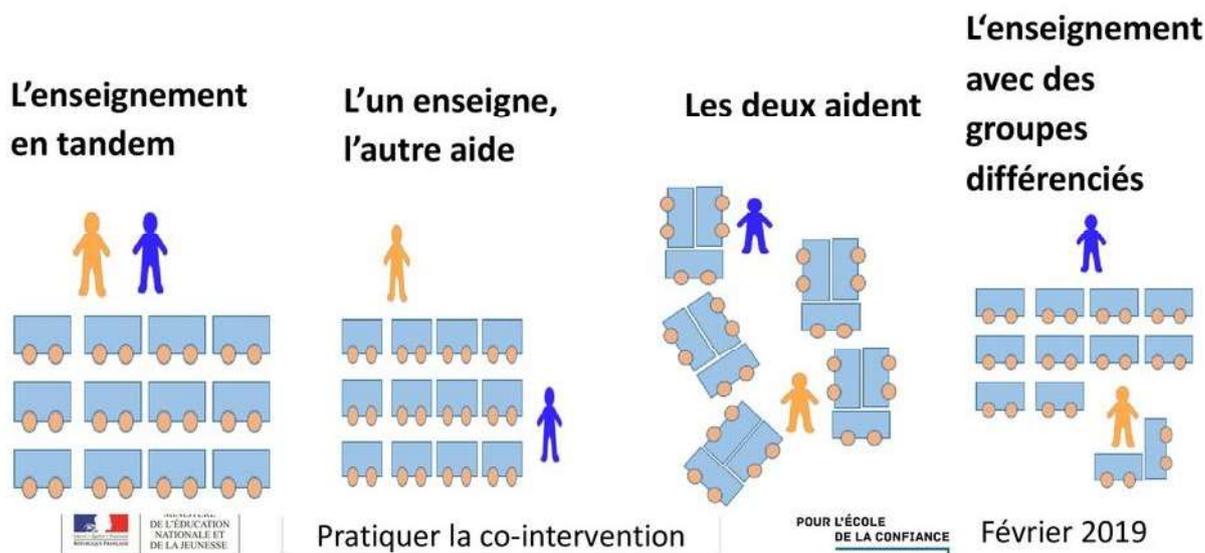
Les éléments qui suivent sont issus du « Vadémécum : mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle », à destination des enseignants et des équipes de direction, qui découle de l'arrêté du 21 novembre 2018 (relatif à l'organisation et aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au certificat d'aptitude professionnelle publié au journal officiel de la république française n°0294 du 20 décembre 2018) et de la note de service n°2019-023 du 18 mars 2019 du ministère de l'Education Nationale.

Les définitions de la co-intervention et du co-enseignement y sont clairement explicitées : « Nous définirons donc la co-intervention comme une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment. Dans cette définition, la co-intervention suppose nécessairement un co-enseignement, c'est-à-dire un projet d'enseignement élaboré en commun et en amont de la co-intervention proprement dite : définition des objectifs et des contenus d'enseignement à partir des référentiels et des programmes, choix des moments et des formes de la co-intervention pour atteindre ces objectifs, indicateurs d'évaluation pour l'analyse réflexive de la séance proposée. ».

Selon l'Education Nationale, le co-enseignement est un projet d'enseignement commun de deux enseignants qui est dispensé lors d'une situation de co-intervention commune, dans une même salle et au même moment, à destination des élèves. Ce qui nécessite de réfléchir et d'anticiper en amont la structuration des enseignements qui seront dispensés.

Pour accompagner les personnels, ce vadémécum propose des modalités d'organisation possibles au cours d'une séance en présentant les avantages et inconvénients de chaque modalité. Elles sont au nombre de quatre et sont explicitées dans le vadémécum proposé par l'Education Nationale :

Figure 2 : Les quatre modalités de co-intervention (Education Nationale, 2019).



L'organisation peut varier en fonction du lieu de la séance, des activités à réaliser et selon les modalités pédagogiques qui auront été déterminées par les deux enseignants en amont. On y retrouve donc l'enseignement en tandem, l'un enseigne et l'autre aide, les deux aident et, pour le dernier, l'enseignement avec des groupes différenciés.

Les configurations, l'un enseigne et l'autre observe, l'enseignement en ateliers et l'enseignement parallèle, détaillées par Toullec-Théry (2015) ne sont pas proposées aux enseignants dans ce vadémécum et il n'est pas indiqué si les enseignants peuvent mettre en œuvre d'autres configurations que celles proposées par l'Education Nationale.

1.5. Les freins et les apports

Selon le vadémécum de l'éducation Nationale, la co-intervention devrait, notamment, permettre les plus-values suivantes :

Pour l'enseignant : la construction de nouveaux gestes et modalités pédagogiques, des échanges et un enrichissement de sa pratique qui viendront participer à son développement professionnel et qui lui permettront de varier les situations d'apprentissage

des élèves. « Après quelques mois d'expérience, une grande satisfaction personnelle et professionnelle est remarquée chez beaucoup » (Tremblay, 2011, p. 31).

Pour les élèves : une meilleure compréhension du lien entre les enseignements du domaine général et les enseignements du domaine professionnel et leur formation professionnelle ainsi que des compétences et/ou des connaissances qui peuvent relever des deux domaines.

Selon d'autres chercheurs, le co-enseignement permet également de réduire le ratio enseignant/élèves, d'augmenter les interactions avec les élèves, de favoriser un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), de limiter la stigmatisation (Murawski & Hughes, 2009), d'améliorer l'estime de soi et d'assurer une meilleure gestion des comportements des élèves (Hang et Rabben, 2009 ; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 ; Fontana, 2005) ainsi que de meilleures performances sous l'effet d'un co-enseignement (Tremblay, 2012). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006).

Il faut tout de même considérer les points suivants pour une mise en œuvre efficace du co-enseignement : « le temps de planification, le niveau des élèves et la formation des co-enseignants » (Tremblay, 2017, p. 5).

L'Éducation Nationale préconise quatre phases principales à la mise en œuvre de la co-intervention : une réflexion et planification en amont des activités puis régulièrement tout au long de l'année (progression), une mise en œuvre, fidèle, des projets de co-enseignements, une évaluation et une analyse en aval des projets de co-enseignements et, enfin, l'archivage des projets pour les années suivantes (si les enseignants sont différents par exemple).

Murray (2004) recommande les points suivants avant de co-enseigner : « • Préciser ensemble les buts et objectifs du co-enseignement • Clarifier les attentes (envers les élèves et entre les co-enseignants) • Documenter les responsabilités (pédagogiques, didactiques, de gestion de la tâche et du groupe) de chacun des co-enseignants • Définir à l'avance les adaptations possibles à apporter au besoin • Informer les parents » (Murray, 2004)

Tremblay (2013) précise que le co-enseignement nécessite un haut niveau de collaboration, de coopération, de planification et d'organisation. De plus, l'enseignant doit être volontaire face à cette nouvelle pratique et à ce partenariat qui va modifier ses pratiques pédagogiques. Il doit donc être prêt, l'accepter et être accompagné. Ce qui peut poser un problème dans une situation où le co-enseignement devient une obligation professionnelle.

« La collaboration entre enseignants [...] devient à la fois, une norme culturelle au sein de l'établissement et une obligation professionnelle. Or, une saine collaboration se base généralement sur le partage équitable des responsabilités. En contexte d'inclusion scolaire, les enseignants ordinaires et spécialisés doivent impérativement être formés à collaborer entre eux et avec d'autres » (Tremblay, 2020). « Ainsi, la formation initiale et continue des enseignants constitue une condition essentielle d'une École inclusive » (Tremblay, 2012).

Mes nombreuses lectures ont permis de lister de façon non exhaustive les principales recherches autour du co-enseignement. Pour conclure sur cette première partie du cadre théorique, j'indiquerais que je rejoins Philippe Tremblay sur les définitions autour des notions de co-enseignement et de co-intervention. À partir de maintenant, je vais donc utiliser le terme de co-enseignement pour parler de la co-intervention en LP. Bien que différent des définitions utilisées dans les textes officiels de l'Éducation Nationale, il me semble plus adapté de parler de co-enseignement pour une situation d'enseignement conjointe et partagée, dans un même groupe et dans un même temps, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques par un référentiel de formation professionnelle. Toutefois, j'ajouterais, que dans le contexte du LP, le co-enseignement concerne majoritairement deux enseignants dits ordinaires et non spécialisés. L'un enseignant le domaine général et l'autre, enseignant et spécialiste du domaine professionnel relatif à la formation professionnelle dispensée.

La deuxième partie du cadre théorique, qui va suivre, présentera les travaux de recherche traitant de la notion de transfert des apprentissages.

2- Le transfert des apprentissages

Il est délicat et complexe d'avoir une définition stable, claire et commune aux chercheurs du transfert des apprentissages. C'est un terme polysémique qui intéresse grandement les chercheurs et qui, malgré de nombreux travaux de recherche, fait dissonance entre les chercheurs anglo-saxons et francophones depuis de nombreuses années. Certains remettants même en doute son existence (Detterman, 1993 ; Lave, 1989 ; Lave et Wenger, 1991).

En effet, le transfert ne s'observe pas. Ce n'est pas un état, mais c'est un processus lié à « l'apprendre ». On suppose que celui-ci a eu lieu lorsqu'un apprenant met en œuvre, lors d'une action, un apprentissage acquis en amont. Il s'agit de la dernière phase d'un apprentissage : lorsque l'élève utilise un savoir dans un contexte différent de celui d'origine. C'est le but ultime de l'enseignement.

L'un des premiers à parler de transfert des apprentissages fut Orléron (1971) cité dans le guide sur le transfert des apprentissages de Faye, Lortie et Desmarais (2007) qui l'a défini ainsi « Il met en jeu des processus et mécanismes psychologiques concernant la mémorisation, la compréhension (voir l'appréhension), l'assimilation et l'exploitation de l'acquis » (p19-20).

En 1994, un colloque international à Lyon est entièrement consacré aux transferts de connaissance en formation initiale et continue. Meirieu et Develay publieront un rapport en 1996, suivi, en 1999, de Tardif. Pour ces auteurs, le constat est simple : la faible quantité de transfert entre les apprentissages scolaires et le quotidien constitue l'un des principaux motifs qui nécessitent le changement des pratiques pédagogiques. Permettant ainsi d'augmenter les transferts et par conséquent l'utilité des apprentissages scolaires. Pour certains auteurs, le transfert des apprentissages est perçu comme l'une des finalités premières de l'éducation (Presseau & Martineau, 2004 ; Meirieu, 1994).

Toutefois, les nombreux travaux de recherche francophones présentent des écarts importants de conception et sur les conclusions issues des travaux anglo-saxons. Ces écarts portent sur trois aspects principaux : l'étendue du phénomène de transfert, le lien entre le transfert et l'acquisition et la rétention (paramètres de l'apprentissage) et enfin, le phénomène de transfert vertical. Ces aspects seront développés à la suite.

Les recherches abordent le transfert des apprentissages selon deux approches : la première est basée sur la pédagogie et la philosophie et l'autre prend principalement appui sur la psychologie.

Dans le premier cas, Meirieu (1994) indique que le transfert des apprentissages est un passage obligatoire qui mène à la culture et l'autonomie de l'élève. Il interroge ainsi la finalité de l'école via le « A quoi ça sert ? » et sa mise en œuvre au sein du triangle savoir, enseignant et élève.

Dans le deuxième cas, la psychologie s'intéresse au fonctionnement, à sa dynamique et à sa mise en œuvre et interroge le « Comment ça marche ? ».

Les découvertes en psychologie et en sciences de l'éducation ont permis une évolution des découvertes relatives au transfert des apprentissages. Aujourd'hui, la psychologie cognitive s'intéresse particulièrement au transfert des apprentissages (Georis, 2007).

2.1. Les définitions du transfert des apprentissages

Il existe plusieurs définitions du transfert des apprentissages, selon les auteurs.

Tardif (1999) indique que « le transfert des apprentissages fait référence à la mobilisation personnelle dans une tâche cible de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. Il s'agit du mécanisme cognitif permettant à l'être humain de recontextualiser ce qui a été appris » (p. 211).

Presseau (2000) définit le transfert comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un autre contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 517).

Georis (2007) explique que « le transfert est un processus cognitif dans lequel une compétence ou une connaissance acquise dans une situation particulière est utilisée de manière pertinente dans un autre contexte » (p. 9).

Ces différentes définitions font référence à de nombreux termes communs tels que connaissances, compétences, cognitif, processus, contexte, etc. Les définitions du transfert des apprentissages varient très peu entre auteurs francophones.

A travers l'histoire, le transfert des apprentissages a évolué, en parallèle des conceptions de l'apprentissage, au fil des grands courants pédagogiques : empiristes et rationalistes et plus récemment avec les courants cognitivistes et contextualistes.

2.2. Le courant empiriste

Le courant empiriste prend appui sur la théorie des éléments communs de Thorndike (1903). La théorie sur les éléments communs indique qu'il faut au minimum quelques composantes ou caractéristiques objectives communes entre la tâche source et la tâche cible pour que le transfert puisse avoir lieu. La « tâche source » étant la situation de départ et la « tâche cible » étant la réutilisation de la connaissance dans un contexte différent. Plus les tâches d'apprentissages seront similaires, plus le transfert des apprentissages sera facilité. Tardif (1999) soutient « l'idée que le nombre d'éléments qui appartiennent à la fois à la tâche d'apprentissage, qu'on pourrait appeler tâche source, et à celle de transfert, qu'on pourrait appeler tâche cible, détermine les probabilités qu'un transfert soit effectué entre la tâche source et la tâche cible » (p. 25).

Le courant empiriste est lié à la pédagogie de l'imprégnation et de la mémorisation. Presseau et Frenay (2004) indique « Le courant empiriste où les processus cognitifs sont créés par les stimuli externes : le processus de transfert des apprentissages est largement dépendant des structures inhérentes à l'objet externe où la situation qui en retour vont créer des structures mentales internes » (p. 310).

Le courant béhavioriste et lié à la pédagogie de l'entraînement par conditionnement et renforcement (récompense). Selon Frenay et Bédard (2011), « Le courant béhavioriste de l'apprentissage ne parle de transfert des apprentissages (*transfer of learning*) que si l'on peut réutiliser dans les situations nouvelles, qui partagent des éléments communs avec les situations antérieures, les associations entre stimulus et réponses qui avaient été apprises. L'étape primordiale dans le processus de transfert est alors avant tout la reconnaissance qu'une tâche inscrite dans une situation d'apprentissage partage des éléments communs avec une autre. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les stimuli et les réponses partagés entre les deux tâches » (p. 126).

L'apprenant est vu comme un organisme passif répondant aux influences de l'environnement en associant de façon conditionnée un mécanisme de transfert entre stimuli et réponses. La tâche initiale remplace la « tâche source » et la tâche de transfert remplace la « tâche cible ». Des stimuli similaires favoriseront une réponse/réutilisation pertinente de la notion dans une nouvelle situation. On parlera alors de transfert positif. Dans le cas contraire, où la réponse/réutilisation n'est pas pertinente, on parlera de transfert négatif. (Misko, 1995).

2.3. Le courant rationaliste

Le courant rationaliste est basé sur l'activité cognitive de l'apprenant dans ses interactions avec l'environnement. Il s'agit de permettre la construction du savoir par l'activité du sujet et ses interactions avec ses milieux en mettant en place des situations d'obstacles qui permettent l'élaboration de représentations (apprentissage par problèmes). Le courant rationaliste prend appui sur la théorie du traitement de l'information qui s'intéresse à ce qui se passe dans la tête de l'individu, en d'autres termes, à son activité cognitive. L'apprenant est vu comme un organisme actif qui agit sur son environnement et le définit à travers son action.

« Dans le paradigme constructiviste, le transfert de connaissances renvoie au mécanisme d'assimilation, puisqu'il s'agit « *a minima* » d'assimiler les informations venant de situations nouvelles en mobilisant les connaissances antérieures pertinentes. L'apprenant peut faire face aux nouvelles informations, à la fois parce qu'il dispose en mémoire de connaissances pertinentes, qu'il peut les activer pour résoudre ce problème (en percevant les similarités entre les situations antérieures et la nouvelle), et que ces données nouvelles sont assimilables par sa structure de connaissances » (Frenay & Bédard, 2011, p. 126).

Ainsi, selon Pea (1987), le mécanisme du transfert des apprentissages est un processus qui implique l'interprétation d'une situation donnée dans laquelle est inscrite une tâche à accomplir.

2.4. Le courant cognitiviste

Basé sur le principe que la pensée est comparable à un processus de traitement de l'information, le courant cognitiviste « met en évidence que le processus de transfert (*transfer of knowledge*) implique non seulement de reconnaître qu'une situation partage des éléments communs avec une autre mais qu'il faut en outre pouvoir retrouver les structures de connaissances que l'on possède déjà et qui sont le résultat d'apprentissages antérieurs. Il sera alors possible de faire face à la nouvelle situation, notamment via le traitement « par analogie » des situations. L'interprétation que le sujet fera de la situation se fondera non seulement sur l'analyse des composantes de la tâche (buts, données, contraintes, types de stratégies à mettre en œuvre) mais aussi sur l'analyse du contexte dans lequel elle s'inscrit, tout cela au travers du filtre de ses caractéristiques personnelles » (Frenay & Bédard, 2011, p. 126).

Il s'agit, dans ce cas, d'apprentissage stratégique. Les notions de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation nécessaires pour transférer sont amenés par Tardif en 1999 avec son modèle de la dynamique des transferts des apprentissages. Il a établi une liste de critères permettant de déterminer la puissance d'un environnement pédagogique sur la transférabilité des apprentissages. Ces stratégies seraient, à priori, favorables au transfert de compétences si l'enseignant les utilise de façon consciente au sein de sa pratique.

Voici les sept processus du modèle de la dynamique du transfert des apprentissages, selon Tardif (1999, p. 181), intégrant la perspective des élèves et celle des enseignants :

Tableau 2 : Le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages intégrant la perspectives des élèves et des enseignants (Tardif, 1999, p.181).

<i>Contraintes générales</i>		
*Rapport pragmatique aux savoirs	*Motivation à transférer	*Autorégulation des stratégies
<i>Processus</i>	<i>Stratégies</i>	<i>Interventions pédagogiques</i>
1*Encodage de la tâche source	*Contextualisation des apprentissages *Organisation des apprentissages *Indexation conditionnelle des apprentissages	*Viabilité des apprentissages *Organisation des apprentissages
2*Représentation de la tâche cible	*Détermination des buts *Détermination des contraintes *Distinction des données structurelles des données superficielles *Création d'un modèle mental	*Analyse de la tâche *Construction graduelle d'un modèle provisoire

<p>3* Accessibilité aux connaissances et compétences en mémoire à long terme</p>	<p>*Activation de connaissances et de compétences antérieures *Insertion des connaissances et compétences en mémoire travail</p>	<p>*Exploration des connaissances et compétences antérieures *Conscience des connaissances et compétences disponibles</p>
<p>4* Mise en correspondance de la tâche cible et de la tâche source</p>	<p>*Sélection de connaissances et de compétences *Etablissement des relations de similarité *Etablissement des relations de différence</p>	<p>*Réduction des choix possibles *Catégorisation des relations</p>
<p>5* Adaptation des éléments non correspondants</p>	<p>*Conciliation des différences *Création de nouveaux liens par inférence</p>	<p>*Réduction des différences</p>
<p>6* Evaluation de la validité de la mise en correspondance</p>	<p>*Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source *Détermination des probabilités de réussite</p>	<p>*Evaluation de l'ampleur des ressemblances et des différences</p>
<p>7* Génération de nouveaux apprentissages</p>	<p>*Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences *Organisation des nouvelles connaissances et de nouvelles compétences *Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages</p>	<p>*Etablissement de liens avec des connaissances et compétences antérieures *Viabilité des apprentissages *Organisation des apprentissages</p>

Les sept concepts mentionnés précédemment permettent aux élèves de maîtriser les différents processus impliqués et suggèrent des interventions pédagogiques de nature à favoriser cette maîtrise. Ils ne sont pas obligatoirement utilisés de façon linéaire mais peuvent interagir dans le cas d'une situation de transfert. Il est donc important de comprendre en quoi consiste chaque processus :

L'encodage des apprentissages de la tâche source :

L'élève doit savoir que les connaissances qu'il est sur le point de construire et les compétences qu'il va développer pourront lui servir lorsqu'il sera confronté à une tâche cible lors d'un futur transfert. Pour cela, la séquence d'apprentissage doit être contextualisée et l'apprenant doit organiser ses apprentissages pour retrouver les connaissances et compétences qui lui seront nécessaires. Il doit également relier les contextes de réutilisation de la tâche à ses connaissances et compétences en cours.

La représentation de la tâche cible :

L'apprenant doit déterminer les éléments à prendre en considération pour résoudre la situation proposée. Il doit déterminer la ligne de conduite à suivre, prendre en compte les conditions spécifiques de la tâche. Puis il va devoir choisir les éléments les plus importants pour comprendre et résoudre le problème. L'élève doit donc avoir en tête une idée globale de la conduite à suivre pour accomplir sa tâche (qu'il se représente mentalement).

L'accessibilité aux connaissances et compétences en mémoire à long terme :

Pour éviter de retourner à une situation d'apprentissage initial, l'élève doit trier et se remettre en mémoire les connaissances et compétences qu'il maîtrise déjà et qui lui seront utiles.

La mise en correspondance de la tâche cible et de la tâche source :

Le tri effectué, l'apprenant va devoir sélectionner les connaissances et compétences les plus importantes et va établir les similitudes entre les deux tâches et mettre de côté les différences qui lui sembleront non importantes pour la résolution de la situation.

L'adaptation des éléments non correspondants :

L'élève doit faire l'effort de ne conserver que les éléments entre les deux tâches qui se ressemblent afin d'envisager le transfert et la création de liens par inférence. Pour Tardif (1999), ces liens sont « des passerelles inédites ou inhabituelles entre les éléments affichant des différences jusque-là irréconciliables » (p. 121).

L'évaluation de la validité de la mise en correspondances :

Lors de ce processus, l'apprenant va faire le bilan et comparer les similitudes qu'il a déterminées. Il va évaluer si l'idée globale, qu'il s'est imaginé comme ligne de conduite,

correspond et s'il est en mesure de résoudre la situation en déterminant une probabilité de réussite.

La génération de nouveaux apprentissages :

Si l'apprenant a réussi à recontextualiser des connaissances ou des compétences initiales, alors le transfert a fonctionné et l'élève a retiré de nouveaux apprentissages. Pour cela, l'apprenant doit être conscient de la méthodologie qu'il a mis en place tout au long du transfert. L'enseignant doit mettre en place un environnement pédagogique favorable à l'apparition de cette méthodologie. L'élève, lui, va extraire les liens qu'il vient de développer, les organiser et les indexer afin de les rendre accessibles lors du prochain transfert dans un nouveau contexte.

2.5. Le courant contextualiste

Avec l'approche contextuelle de la cognition, l'apprentissage est réalisé par la participation à une co-construction du savoir : l'élève apprend avec les autres. Basée sur la théorie de l'Apprentissage et l'Enseignement Contextualisés Authentique (AECA) qui propose deux grands principes pédagogiques : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif.

Concernant l'authenticité du contexte, plus les situations d'apprentissages et d'enseignements vécues en classe seront conformes à la réalité du terrain professionnel, plus le transfert sera facilité.

Le compagnonnage cognitif, quant à lui, est défini comme « *learning through guided experience on cognitive and metacognitive, rather than physical, skills and processes* » par Collins & al. (1989) que je traduis ainsi « l'apprentissage par une expérience guidée sur les compétences et les processus cognitifs et métacognitifs plutôt que physiques » (p. 456). L'objectif du compagnonnage cognitif est le développement de compétences. Les apprenants ont également la possibilité de réfléchir sur leur propre performance et progression permettant ainsi le développement des connaissances métacognitives.

« Parallèlement, et avec force depuis les années 1990, un autre paradigme majeur a influencé l'étude du transfert des apprentissages : celui de l'approche contextuelle de la cognition. Ce courant met en évidence une des limites importantes des travaux effectués par les cognitivistes et constructivistes, principalement attachés à comprendre la médiation cognitive dans les relations entre le sujet et son environnement : la prise en compte insuffisante de l'étape primordiale dans le transfert est de reconnaître qu'une tâche partagée

des éléments communs avec une autre. La connaissance à apprendre est « contextuellement marquée » ou située dans un contexte, une culture ou une « communauté de pratique » » (Frenay & Bédard, 2011, p. 126-127).

2.6. Les types de transfert des apprentissages

Voici les principaux types de transfert identifiés par Frenay (2004) :

- Le transfert par la voie basse ou par la voie haute : Lorsque la tâche source et la tâche cible se ressemblent beaucoup, les similitudes de surface sont activées et il s'agit d'un transfert par la voie basse. À l'inverse, le transfert par la voie haute nécessite une abstraction et n'est donc pas automatique.
- Le transfert informé ou spontané : Si l'apprenant reçoit un indice, le transfert est appelé informé. Il est spontané dans le cas contraire.
- Transfert proche ou éloigné : les caractéristiques de la tâche source et la tâche cible sont similaires, il s'agit de transfert proche. Plus les tâches sont différentes, plus le transfert est éloigné.

Selon Georis (2007), il existe également le transfert spécifique ou général : le transfert spécifique est valable dans le cas où les deux tâches présentent des similitudes visuelles. Le transfert général est valable avec d'autres similitudes.

2.7. Le transfert des apprentissages et les élèves à BEP

Selon Bereiter (1995), il semblerait que ce sont les élèves qui éprouvent le plus de difficultés scolaires et comportementales qui effectuent le moins de transfert bien qu'ils en aient le plus besoin.

Haskell (2001) ajoute qu'ils en ont le plus besoin parce qu'ils ont de la difficulté à effectuer des transferts. En effet, ces élèves transfèrent peu leurs apprentissages, ce qui rend leurs connaissances peu viables durant leur scolarité. A chaque nouvelle tâche, ils doivent s'approprier à nouveau des connaissances qu'ils ont déjà vues, car ils ne sont pas en mesure de les réutiliser dans un nouveau contexte.

2.8. Les freins et les facilitateurs au transfert des apprentissages

Trois contraintes ont été relevées par Tardif (1999) comme exerçant une telle pression sur la transférabilité des apprentissages que les ignorer peut diminuer, voire même annuler, les probabilités de transfert des connaissances et des compétences. Ces éléments sont également reconnus par Bosson (2013) :

- La première est le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations scolaires, c'est-à-dire, le rapport particulier que l'élève a avec les savoirs et la valeur que celui-ci y accorde : L'absence de sens pour les élèves (situations peu concrètes). Les élèves doivent pouvoir avoir une prise sur leurs apprentissages. Pour cela ils doivent acquérir des outils qui leur permettront de réutiliser leurs apprentissages dans un autre contexte. La situation de départ doit donc avoir du sens pour les élèves mais aussi avoir une notion d'utilité pour eux (Anderson *et al.*, 1992).
- La deuxième est la motivation scolaire, c'est-à-dire l'intérêt que l'élève va y trouver et la façon dont il va s'engager et persévérer dans sa scolarité et qui influencera la quantité et la qualité des apprentissages : Le manque de motivation de l'apprenant (selon le but de maîtrise ou de performance). Selon Bosson (2013), l'élève sera plus motivé à s'investir et à transférer ses apprentissages et les stratégies s'il se rend compte du gain d'un investissement stratégique.
- La dernière est l'autorégulation des stratégies cognitives qui correspond aux stratégies que va mettre en place l'apprenant et la façon dont il va les gérer pour transférer. Jusqu'à récemment, les stratégies étaient rarement expliquées aux élèves : ils ont donc peu de stratégies cognitives et les élèves contrôlent donc peu leurs apprentissages. Toutefois, les stratégies métacognitives, indispensables à la dynamique du transfert, commencent à faire leur apparition dans les classes afin de rendre l'usage des stratégies conscientes aux élèves.

Ces trois contraintes mettent donc en avant l'importance de l'implication des élèves dans le transfert de leurs acquis.

Il faut ajouter que le processus de transfert demande un temps d'appropriation des stratégies pour l'enseignant et l'élève et que le cloisonnement des disciplines à l'école rend la comparaison et la création de liens difficile.

Il existe, cependant, cinq raisons de prendre en compte la notion de transfert des apprentissages :

- Il favorise des apprentissages et réduit l'écart entre la théorie et la pratique ;
- Il permet de gagner du temps, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant (Samson, 2004) ;
- Il favorise l'engagement et la persévérance (Bédard *et al.*, 2012) ;
- Le transfert des apprentissages est moins exigeant au plan cognitif car il libère un espace cognitif dans la mémoire en utilisant les apprentissages déjà acquis ;
- Pour finir, il donne du sens aux apprentissages. L'élève qui accorde de la valeur à ses apprentissages, va trouver le moyen de les réinvestir et de mobiliser les savoirs lorsque cela sera nécessaire.

Différentes définitions existent pour le transfert des apprentissages mais elles se rejoignent sur les points suivants :

- Le transfert implique le lien et l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel ;
- Le transfert utilise des connaissances simples ainsi que des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte de la situation d'origine ;
- Le transfert n'est pas l'application pure et simple des connaissances puisqu'il fait appel à l'action (résolution de problèmes ou réalisation d'une tâche) ;
- Le transfert facilite la capacité d'adaptation et le développement professionnel de l'apprenant.

Au regard de mes différentes lectures et pour conclure la deuxième partie de ce cadre théorique, j'indiquerais qu'à mon sens, en LP et en le situant dans une approche contextualiste, le transfert des apprentissages est le fait d'acquérir un savoir, un savoir être ou un savoir faire dans le cadre des apprentissages scolaires en LP ou en milieu professionnel (lors des PFMP) qui sera réutilisé, ultérieurement et de façon adéquate, par l'élève, dans un nouveau contexte ou dans une nouvelle situation. Pour cela, le contexte d'acquisition du savoir doit être la plus proche possible de la réalité professionnelle et permettre à l'élève de développer des compétences professionnelles et/ou disciplinaires et/ou transversales.

Partie 3 - Problématique et hypothèses

À partir de mon cadre contextuel et théorique, je formule la problématique suivante :
Quelle est l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel ?

À l'aide de mes lectures, je peux émettre deux hypothèses de travail en réponse à ma problématique :

- La co-intervention/enseignement est l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP.
- Les modalités d'organisation de la co-intervention/enseignement influencent la qualité du transfert des apprentissages.

La problématique étant définie et les hypothèses posées, celles-ci demandant à être confirmées ou infirmées par une étude de terrain avec des investigations menées auprès d'élèves de CAP APR et d'enseignants co-intervenants/enseignants au sein de cette formation.

Partie 4 - Cadre méthodologique

J'ai réalisé une étude de terrain auprès d'élèves en classe de CAP APR et d'enseignants ayant en charge des élèves en formation CAP APR.

Six lycées professionnels, dont celui dans lequel j'exerce, ont participé à cette enquête.

1- Choix des outils

La démarche est à la fois quantitative (*via* des questionnaires) conduisant à des résultats quantifiables et qualitative (*via* des entretiens) permettant de mieux comprendre les phénomènes étudiés.

1.1. Questionnaires

J'ai d'abord choisi d'utiliser un questionnaire afin d'obtenir des informations quantifiables de la part d'un grand nombre d'acteurs. Il s'adresse aux enseignants intervenants sur la formation APR et aux élèves suivant la formation CAP dans les différents établissements.

1.1.1. *Questionnaires auprès des enseignants*

Après des enseignants intervenants sur la formation APR, le questionnaire a pour objectif d'identifier leurs pratiques pédagogiques visant à favoriser le transfert des apprentissages et l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages.

Le questionnaire à destination des enseignants, présenté en annexe n°1, a été élaboré en partant des questionnements suivants :

Quels sont leurs constats sur le transfert des apprentissages entre disciplines ?

Quelles méthodes pédagogiques utilisent-ils afin de favoriser le transfert des apprentissages ?

Pensent-ils que le co-enseignement soit un levier au transfert des apprentissages ?

Ont-ils pu observer une évolution du transfert des apprentissages avec la mise en place de la co-intervention ?

Ce questionnaire est composé de 43 questions (dont 15 sous-questions). Il comporte des questions fermées (de type oui-non ou à choix multiples) et de questions ouvertes (réponse libre). Des questions de faits alternent avec des questions d'opinion. La première partie du questionnaire permet aux enseignants de se présenter afin de récupérer des données socioprofessionnelles. La deuxième partie concerne leurs pratiques de terrain en matière de co-intervention/enseignement et de transfert des apprentissages. Pour finir, la dernière partie de ce questionnaire permet aux enseignants de s'exprimer sur leurs attendus pédagogiques dans le futur.

Le questionnaire a été envoyé par mail aux chefs d'établissement des six lycées professionnels, accompagné d'une note explicative (présentée en annexe n°2). Avec leur accord, un mail a été envoyé à l'ensemble des personnels concernés.

Le questionnaire a été mis en ligne sur « Google drive documents » à l'adresse des enseignants entre mars et avril 2020 et disponible en suivant le lien suivant :

<https://docs.google.com/forms/d/1EF3fM6zCKE4VMazF7BubMfHQ8-1jU6nIDoRZQ2DX2xs/edit>

Au total, 66 enseignants ont été sollicités pour répondre au questionnaire et 10 questionnaires ont été récoltés, soit un taux de réponse de 15%. De nombreuses questions se posent quant à ce faible taux de réponses :

- Le questionnaire a été envoyé 10 jours après le début du confinement lié à la crise sanitaire. Le faible taux de réponses s'explique-t-il par la mise en place de la continuité pédagogique qui a modifié les pratiques des enseignants ?
- Le questionnaire a été envoyé aux 6 chefs d'établissement pour transfert auprès des enseignants, ce transfert a-t-il été effectué ? Tous les enseignants ont-ils reçu le mail ?
- La durée d'ouverture du questionnaire aux enseignants (10 jours) a-t-elle été suffisante ?

1.1.2. Questionnaires auprès des élèves

Après des élèves suivant la formation CAP APR, le questionnaire a pour objectif de repérer les effets du co-enseignement sur le transfert des apprentissages.

Le questionnaire à destination des élèves du lycée professionnel dans lequel j'exerce, présenté en annexe n°3, a été élaboré en partant des questionnements suivants :

Ont-ils compris l'intérêt des séances de co-intervention ?

Font-ils du lien entre les enseignements ?

Quel est leur ressenti lors des séances de co-intervention ?

Sont-ils en mesure de donner des exemples concrets de liens ?

Ce questionnaire comprend 22 questions. Il est composé de questions fermées (de type oui-non ou à choix multiples) et de questions ouvertes (réponse libre). Des questions de faits alternent avec des questions d'opinion. La première partie du questionnaire permet aux élèves de se présenter afin de récupérer des données scolaires. La deuxième partie concerne leurs vécus scolaires en matière de co-enseignement et de transfert des apprentissages. Pour finir, la dernière partie de ce questionnaire permet aux élèves de s'exprimer sur leurs attendus de formation.

Une demande d'autorisation présentée en annexe n°5 a été transmise aux familles pour signature. Elle a été collée dans le carnet de correspondance avec l'accord de ma cheffe d'établissement. La demande d'autorisation auprès de ma cheffe d'établissement est présentée en annexe n°4.

Le questionnaire a été mis en ligne sur « Google Drive documents » à l'adresse des élèves durant une semaine d'avril 2020 et disponible en suivant le lien suivant :

<https://docs.google.com/forms/d/1RddordBeKRBf7vUXxs6jFmJzbnkwrP-WIf42UfbNUqU/edit>

Il était prévu que j'accompagne les élèves avec l'AESH lors de l'enquête du questionnaire en classe. Toutefois, la crise sanitaire qui nous a touchés m'a contraint à finalement envoyer le questionnaire par mails via la messagerie de l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'établissement. J'ai doublé l'envoi via Messenger.

Au total, 22 élèves ont été sollicités pour répondre au questionnaire et 14 questionnaires ont été récoltés, soit un taux de réponse de 64%.

1.2. Entretiens

1.2.1. Entretiens auprès des enseignants

Des entretiens semi-directifs ont également été conduits auprès des enseignants. Il s'agit d'un usage complémentaire afin de compléter les données obtenues par questionnaires.

J'ai choisi d'utiliser un entretien semi-directif. Ce type d'entretien se base sur un guide d'entretien structuré et logique qui permet d'aborder l'ensemble des thèmes choisis

tout en suivant les propos de l'enquêté. L'entretien semi-directif laisse une marge de manœuvre à l'enquêté tout en posant un cadre qui permet d'obtenir les informations souhaitées. Ce type d'entretien s'apparente à une discussion dirigée et orientée sur les thèmes que j'ai sélectionnés dans le guide d'entretien. J'ai préparé le guide d'entretien en amont et en prenant appui sur le questionnaire. Le guide est structuré avec différentes parties qui me permettent d'aborder les trois thèmes déclinés en 21 questions. L'enseignant est d'abord invité à parler de lui, de son parcours et de son expérience professionnelle avant de présenter sa pratique professionnelle sur les thèmes du transfert des apprentissages et du co-enseignement. Le guide d'entretien semi-directif, présenté en annexe n°6.

Afin de garantir l'anonymat des enseignants, les prénoms ont été modifiés pour les entretiens et aucun élément dans les questionnaires ne fera référence à l'identité de l'enseignant.

J'avais prévu de réaliser plusieurs entretiens d'enseignants au sein du LP mais la crise sanitaire m'a contraint à revoir le nombre d'interviewés ainsi que les modalités. Trois enseignants, submergés par la continuité pédagogique de leurs enfants et de leurs élèves ont finalement refusé les interviews. Deux enseignants qui interviennent en CAP ont accepté les entretiens. Ils ont été réalisés par visioconférence depuis leur domicile durant la semaine du 06 au 10 avril 2020.

1.2.2. Entretiens auprès des élèves

Des entretiens directifs ont également été conduits auprès d'élèves à BEP. Il s'agit d'un usage complémentaire afin de compléter les données obtenues par questionnaires.

J'ai choisi d'utiliser un entretien directif au regard du profil des élèves à BEP interrogés. Les troubles cognitifs, les difficultés attentionnelles, de compréhension du vocabulaire, pouvant freiner la conversation, il m'a semblé plus adapté de diriger l'entretien sur la base d'un questionnement oral qui enchaîne des questions/réponses et évite à l'élève de se perdre dans son discours grâce au cadre imposé. Ce type d'entretien est également moins long et donc moins contraignant pour des élèves fatigables. J'ai préparé le guide d'entretien avant de rencontrer les élèves et en prenant appui sur le questionnaire et en sélectionnant une liste de questions. Il s'agit d'un enchaînement de 14 questions/réponses à l'oral qui oblige l'élève à répondre uniquement aux questions posées. J'invite d'abord l'élève à parler de lui, de son parcours scolaire. Ensuite je le guide, à travers les questions

choisies, pour l'amener à parler de ses apprentissages et de son expérience ou non de la co-intervention en classe. Le guide d'entretien directif est présenté en annexe n°7.

Afin de garantir l'anonymat des élèves, les prénoms des élèves ont été modifiés pour les entretiens et aucun élément dans les questionnaires ne fera référence à l'identité de l'élève.

J'avais prévu de réaliser plusieurs entretiens d'élèves au sein de la formation APR du LP mais la crise sanitaire m'a contraint à revoir le nombre d'interviewés ainsi que les modalités : au lieu des quatre prévus initialement, deux entretiens avec des élèves en formation CAP APR (Ryan en seconde et Ana en terminale) ont été réalisés par visioconférence depuis leur domicile le 3 avril 2020. Les deux autres élèves ont refusé la visioconférence, du fait de l'intrusion dans leur vie privée qui les a fait changer d'avis.

Les deux élèves ont des profils différents et complémentaires et présentent des compétences en compréhension et communication orale : un élève de chaque classe (avec et sans co-intervention) ainsi que deux profils différents (un élève sortant de SEGPA et un élève à BEP).

2- Caractéristiques des terrains et des enquêtés

2.1. Caractéristiques des lycées professionnels

L'enquête par questionnaires a été diffusée dans six lycées professionnels publics. Chaque lycée professionnel dispose d'un dispositif ULIS :

Tableau 3 : Présentation des LP publics enquêtés

Lycée professionnel public	Caractéristiques		
	Formations	Informations	CAP APR
Lycée clément Ader – Bernay	14 formations : 3PM 5 CAP 8 BAC PRO Internat	620 élèves environ 62 enseignants E3D de niveau 2. Campus des métiers et des qualifications ; propulsions matériaux et systèmes embarqués.	1 CAP APR public prioritaire : 12 élèves sur 2 niveaux. 9 profs sur la formation
*LP Val de Seine –	5 formations sur le LP :	420 élèves environ	1 CAP APR public

Le Grand Quevilly	1 CAP 4 BAC PRO Internat		prioritaire : 12 élèves sur 2 niveaux. 1 CAP APR : 24 élèves sur 2 niveaux. 15 profs sur la formation
*SEP du lycée Louise Michel – Gisors	9 formations sur la partie professionnelle : 3PM 1 CAP 6 BAC PRO Internat	420 élèves environ Campus des métiers et des qualifications ; propulsions matériaux et systèmes embarqués. Label internat de la réussite labélisée.	1 CAP APR : 24 élèves sur 2 niveaux. 12 profs sur la formation
*SEP du lycée Françoise de Grâce – Le Havre	7 formations sur la partie professionnelle : 3 CAP 4 BAC PRO	430 élèves environ. Label : lycée des métiers de services aux personnes, aux entreprises et du commerce. Section européenne.	1 CAP APR : 12 élèves sur 2 niveaux. 9 profs sur la formation
SEP du lycée Georges Brassens – Neufchâtel en Bray	8 formations : 3 CAP 4 BAC PRO	450 élèves environ. E3D niveau 1. Campus des métiers et des qualifications ; propulsions matériaux et systèmes embarqués.	1 CAP APR public prioritaire : 24 élèves sur 2 niveaux. 12 profs sur la formation
LP Frédéric Auguste Bartholdi – Barentin	9 formations : 3PM 4 CAP 5 BAC PRO Internat.	550 élèves environ. E3D niveau 1.	1 CAP APR public prioritaire : 12 élèves sur 2 niveaux. 9 profs sur la formation

*E3D : Etablissement en Démarche de Développement Durable.

2.2. Caractéristiques des enseignants enquêtés

Voici une présentation du profil des 66 enseignants enquêtés par questionnaires.

Il s'agit de professeurs de lycée professionnel enseignant dans les disciplines du domaine général telles que les français-histoire-géographie, les mathématiques-sciences, les arts appliqués, l'Education Physique et Sportive (EPS), la Prévention Santé-Environnement (PSE), la langue vivante 1 (anglais) et le domaine professionnel du champ APR. L'ensemble des enseignants interrogés ont en responsabilité une ou plusieurs classe(s) de CAP APR.

Tableau 4 : Répartition selon le LP des enseignants enquêtés

Public	Nombre	Lieu	Dates
66 enseignants	9	*Lycée clément Ader – Bernay	Envoyé le 30 mars 2020 aux chefs d'établissement. Fermeture du questionnaire le 10 avril 2020.
	15	*LP Val de Seine – Le Grand Quevilly	
	12	*SEP* du lycée Louise Michel – Gisors	
	9	*SEP* du lycée Françoise de Grâce – Le Havre	
	12	*SEP* du lycée Georges Brassens – Neufchâtel en Bray	
	9	*LP Frédéric Auguste Bartholdi – Barentin	

SEP* Section d'Enseignement Professionnel

Sur les dix enseignants qui ont répondu, il s'agit principalement de femmes, de plus de 31 ans, titulaires de leur poste et qui ont entre 5 et 30 ans d'expériences. Toutes les disciplines enseignées en CAP APR sont représentées (sauf la PSE) dont 40 % d'enseignement professionnel. Les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire ne sont pas spécialisés. Les données récoltées sont présentées en annexe n°8.

Voici une description succincte du profil des deux enseignants qui ont participé à l'entretien :

Alyson a entre 55 et 60 ans et cela fait longtemps qu'elle travaille avec un public d'élèves en difficultés. Elle s'est un peu auto-formée, utilisant « l'art de la débrouille », et puis, elle a passé le 2CA-SH. Elle apprécie le contact avec les élèves à BEP. C'est un choix personnel, par affinité. Ses élèves ont beaucoup de problèmes personnels, ainsi que des difficultés mais elle les trouve intéressants et demandeurs. Elle a remarqué, avec les années, une meilleure prise en charge / en compte des élèves à BEP. La transcription de l'entretien avec Alyson est présentée en annexe n°10.

Célia a la quarantaine, elle est PLP arts appliqués en LP depuis 2002. Elle a été dans différents établissements où elle a eu des CAP. A ses débuts, il y avait des élèves venants de SEGPA mais pas d'élèves notifiés ULIS au sein de ses classes. Elle a découvert le profil de ces élèves en arrivant dans notre LP et elle a choisi de demander les classes de CAP APR. Elle trouve la pratique en arts appliqués intéressante avec ces élèves de part leur manque de culture artistique, son rôle d'ouverture culturelle est donc très important. Pour elle, cette pratique est importante pour la manipulation, la motricité fine, et pour la valeur positive qu'apporte le fait de travailler en lien avec le self (l'enseignement professionnel). Elle travaille donc avec des élèves en difficultés scolaires, en difficultés familiales, en difficultés intellectuelles, en petit groupe. Le plus compliqué, pour elle, est de gérer l'hétérogénéité du groupe, de permettre à chacun d'avancer sans les mettre en difficultés, de savoir jusqu'où, à certains moments, par rapport au handicap, elle peut pousser ses contraintes et ses exigences pour obtenir le meilleur de l'élève (sans le mettre en situation de souffrance). Mais aussi d'être confronté à des handicaps pour lesquels elle n'a pas eu de formation spécifique. La transcription de l'entretien avec Célia est présentée en annexe n°10.

2.3. Caractéristiques des élèves concernés

14 des 22 élèves en formation CAP APR sollicités ont répondu au questionnaire diffusé soit 64% de l'échantillon sélectionné. Les données récoltées sont présentées en annexe n°9. Deux entre eux (Ryan et Ana) ont également participé à un entretien. La transcription de l'entretien avec Ana est présentée en annexe n°12 et celle de Ryan en annexe n°13.

Voici une description succincte du profil des élèves de la classe de niveau 1 :

*Tyna a 16 ans. Elle est rattachée au dispositif ULIS du lycée et a effectuée sa précédente scolarité au sein d'un IMP (Institut Médico-Pédagogique). Elle a des troubles des fonctions cognitives, se fatigue rapidement et sollicite l'AESH pour l'écriture (prise de notes). Elle a un niveau Cycle 2. C'est une élève très volontaire notamment en pratique professionnelle.

*Ryan a 16 ans. Il vient de 3^{ème} SEGPA et présente des troubles du comportement. Il a un PAI (Plan d'Accueil Individualisé) pour épilepsie. Il se déconcentre rapidement et a obtenu son CFG (Certificat de Formation Générale) avec un niveau cycle 3 (6^{ème}). Il est relativement autonome lors des activités et est très volontaire. Il aime faire rire.

*Juliette a 15 ans et vient de 3PM. Elle a une dyslexie et une dysorthographe reconnues par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Un PAP a été rédigé. Il a pour objectif de lister les aménagements pédagogiques à mettre en place et nécessaires à sa scolarisation. Elle vit en foyer et a obtenu le DNB (Diplôme Nationale du Brevet) série professionnelle et a un niveau cycle 4. C'est une élève plutôt discrète, timide, et isolée. Elle a une bonne compréhension orale, et est très persévérante lors des activités.

*Louis a 16 ans. Il a une dyspraxie en cours de reconnaissance. Un PAP a été rédigé. Il a suivi une scolarité, dite ordinaire, en collège, la famille ayant refusé l'orientation en 6^{ème} SEGPA qui était proposée à l'entrée du collège. Il n'a pas obtenu son DNB série générale et a un niveau début cycle 4. C'est un excellent tuteur lors de l'accueil des élèves en stage de découverte de la formation.

*Constance a 16 ans et a effectuée sa scolarité en SEGPA. Elle a obtenu le CFG et le DNB série professionnelle et a un niveau cycle 3. Elle présente des TSLA (Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages). C'est une élève très volontaire, très douée en pratique professionnelle.

*Elise a 16 ans et a effectuée sa scolarité en SEGPA. Elle a obtenue le CFG et le DNB série professionnelle et a un niveau cycle 3. Elle présente des TSLA (Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages). C'est une élève très minutieuse

*Olivier a 16 ans. Il vient de 3^{ème} SEGPA et est rattaché au dispositif ULIS de l'établissement pour des TFC. Il est notamment dyscalculique et a des difficultés en orientation (il vient au LP en taxi, n'arrive pas à retenir son numéro de tél ou son adresse). Il a un niveau cycle 2. C'est un élève très souriant et jovial, très volontaire.

*Lyna a 16 ans. Elle a suivi sa scolarité en ULIS au collège et est rattachée au dispositif ULIS du LP pour des TFC. Elle a obtenu le CFG et a un niveau cycle 3. Elle a intégrée la classe en décembre après un passage, qui fut un échec, en CAP cuisine en lycée hôtelier. Elle a un suivi éducatif. Elle tente de faire de son mieux.

*Nicolas a 15 ans et a suivi sa scolarité en SEGPA. Il a obtenu son CFG, a un niveau cycle 3 et a intégré la classe début décembre après un début d'année scolaire en CAP peinture dans lequel il fut en échec. Il est très volontaire et a de bonnes compétences en pratique professionnelle.

*Yazid a 17 ans. Il était scolarisé en ULIS au collège puis a intégré un ESAT durant l'année scolaire 2018/2019. Cette situation ne convenant pas à la famille, il était sans solution à la rentrée 2019 et a intégré la classe à la mi-décembre 2019. Il a des troubles des fonctions cognitives et a un niveau Cycle 2.

Voici une description succincte du profil des élèves de la classe de niveau 2 :

*Louane a 17 ans. Un PAP a été rédigé. Elle a suivi une scolarité, dite ordinaire, en collège, tout étant régulièrement en échec. C'est une élève qui a souvent déménagé, passant régulièrement de la garde d'un parent à l'autre tout au long de sa vie. Elle a un éducateur de référence mais une réelle prise en charge n'a jamais abouti. Elle présente également des troubles du comportement. C'est une élève dynamique en domaine professionnel et créative.

*Hector a 20 ans. Il présente un Trouble du Spectre Autistique (TSA). C'est sa quatrième année de CAP (deux secondes et deux terminales). Il a effectué sa scolarité dans une structure spécialisée pour son trouble. La socialisation est très compliquée pour lui. Il est présent deux jours et demi par semaine et a une Auxiliaire de Vie Scolaire Individuelle (AVSI) à raison de 18h par semaine. Il passe les deux autres jours de la semaine en formation professionnelle en restauration collective dans une école avec un seul personnel

en cuisine. Il était rattaché au dispositif ULIS du lycée pendant trois ans jusqu'à la fin de sa notification. C'est un élève très persévérant qui progresse régulièrement.

*Line a 17 ans. Elle est rattachée au dispositif ULIS du lycée. Elle a effectuée sa scolarité en ULIS collège/Institut Médico-Educatif (IME). Elle a un PPS pour troubles neuro-développementaux pluri-associés. Elle a un petit niveau en lecture et ne scripte peu. Elle est extrêmement fatigable et a des troubles de l'humeur. Elle reproduit de façon extrêmement précise les gestes routiniers.

*Mégane a 18 ans et a un PPS pour des troubles du comportement. Elle est rattachée au dispositif ULIS de l'établissement. Elle est freinée dans ses apprentissages par ses troubles de la concentration. C'est une élève très volontaire et dynamique.

*Manu a 17 ans. Il est arrivé en janvier au sein de la formation. Il présente un TSA. Il a été déscolarisé durant l'année de seconde. Une prise en charge pour troubles psychiques est actuellement en cours. Il reste passif face aux apprentissages malgré une hyperactivité cérébrale. Il est également suivi pour anorexie.

*Alex a 17 ans et a effectué sa scolarité en SEGPA. Il a obtenu le CFG et le DNB série professionnelle et a un niveau cycle 3. Il présente des TSLA. Il a de bonnes compétences professionnelles.

*Naël a 17 ans et a effectué sa scolarité en SEGPA. Il a obtenu le CFG et le DNB série professionnelle et a un niveau cycle 3. Il présente des TSLA. Il manque de confiance en lui et se bloque face à une difficulté. C'est un élève très volontaire et perfectionniste.

*Roxane a 17 ans. Elle a déjà obtenue un autre CAP et est arrivée en septembre. Elle est rattachée au dispositif ULIS et a une déficience visuelle. C'est une élève qui a développée de grandes stratégies de compensation à l'oral et qui a un niveau de culture générale de son âge de référence.

*Damien a 17 ans et a suivi sa scolarité en SEGPA. Il a obtenu son CFG et a un niveau cycle 3. C'est un élève volontaire.

*Ana a 17 ans. Elle est rattachée au dispositif ULIS du lycée pour troubles spécifiques des apprentissages associés (langage et écrit) et elle présente également des troubles du comportement. C'est une élève volontaire qui compense à l'oral.

*Timéo a 17 ans. Il a un PAI pour maladie invalidante. Il vient au lycée uniquement le matin. Il ne présente pas de TSLA. Il présente un retard dans ses apprentissages, conséquence de ses hospitalisations régulières. C'est un élève volontaire, extrêmement agréable et positif qui « contamine » ses camarades avec sa joie de vivre.

3- Méthodes d'analyse des données

Les données recueillies ont été analysées en suivant le protocole suivant.

3.1. Analyse des questionnaires

Les réponses au questionnaire ont tout d'abord été rassemblées question par question, sous la forme de tris à plat, pour permettre d'avoir une vue d'ensemble des réponses. Après avoir comparé les réponses entre elles, les principaux résultats ont été regroupés par thème.

La présentation utilisée est la suivante :

Question extraite du questionnaire. Données de la réponse à la question sous forme de : *Graphique en bâton ou diagramme circulaire exprimé en pourcentage pour les questions fermées. *Ou de réponses libres pour les questions ouvertes.	
Principales informations extraites des données : constat/observation.	Interprétation/déduction des résultats en lien avec les principales données des recherches.

J'ai ensuite regroupé les principaux résultats sous forme de synthèse.

3.2. Analyse des entretiens

Pour analyser les données recueillies par entretiens, j'ai utilisé la méthode de l'analyse de contenu. J'ai tout d'abord intégralement retranscrits les entretiens. Les transcriptions intégrales des enseignants sont présentées en annexe n°11 et 12 et celles des élèves en annexe n°13 et 14.

J'ai ensuite analysé les entretiens en reprenant chaque thème présent dans le guide d'entretien et en constituant une grille d'analyse.

La présentation utilisée est la suivante :

Question extraite de la transcription.	
Données de la réponse à la question sous forme de réponses libres (partielles ou totales).	
Principales informations extraites des données : constat/observation.	Interprétation/déduction des résultats en lien avec les principales données des recherches.

J'ai enfin croisé les résultats obtenus sur l'ensemble des entretiens par thème pour obtenir une analyse globale du corpus puis sous forme de synthèse.

Pour finir, j'ai croisé l'ensemble des résultats issus des synthèses des données recueillies par thème, *via* les questionnaires et les entretiens, afin d'en présenter une synthèse générale avant d'en développer l'analyse.

Partie 5 - Résultats et analyses

Il s'agit de présenter les données recueillies lors de mon étude de terrain.

La crise sanitaire, qui nous a touchés, a eu un impact sur la taille de mon échantillon et les modalités de recueil des données.

L'analyse des données porte d'abord sur les enseignants puis sur les élèves. A chaque fois, les résultats en lien avec les questionnaires sont présentés avant ceux en lien avec les entretiens. Enfin, le croisement de l'ensemble du corpus sera réalisé.

Le terme de co-intervention étant utilisé par les enseignants, il est parfois utilisé à la place du co-enseignement.

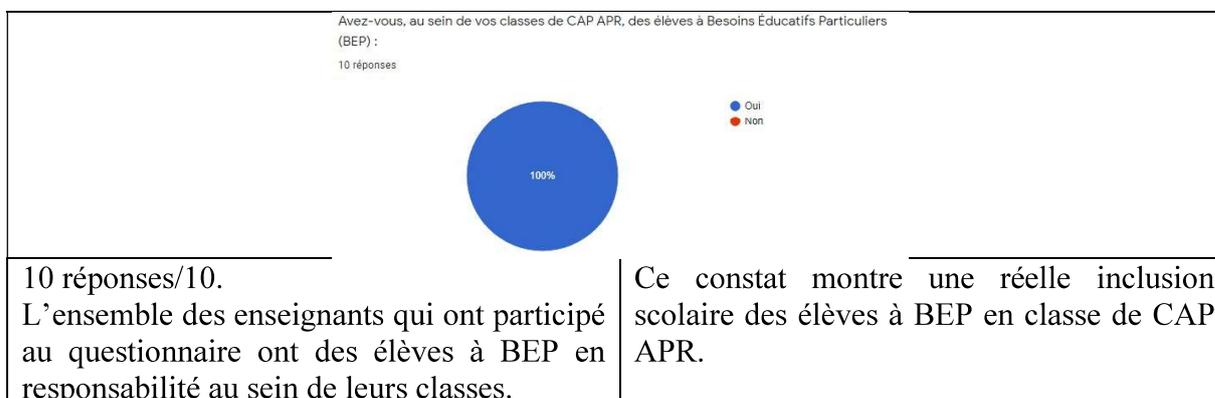
1- Résultats auprès des enseignants

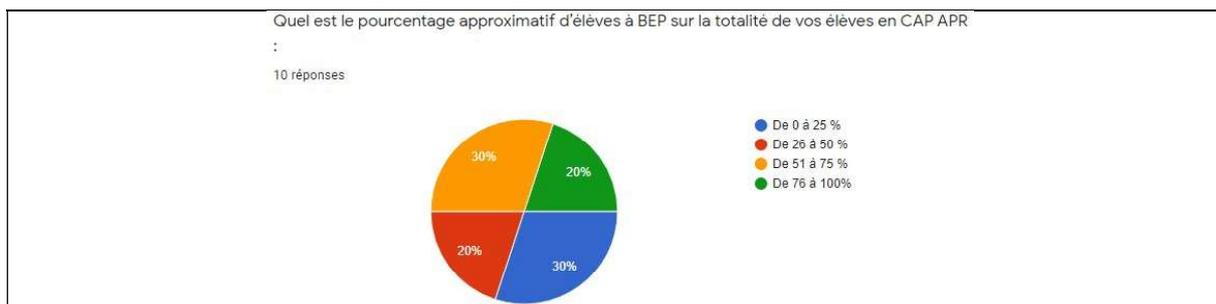
1.1. Par questionnaires

Les principaux résultats bruts sont présentés dans les tableaux suivants, en reprenant les réponses obtenues à chacune des questions. Elles sont structurées en fonction des trois thèmes abordés : le profil des élèves en CAP APR, le co-enseignement et le transfert des apprentissages.

1.1.1. *Données brutes*

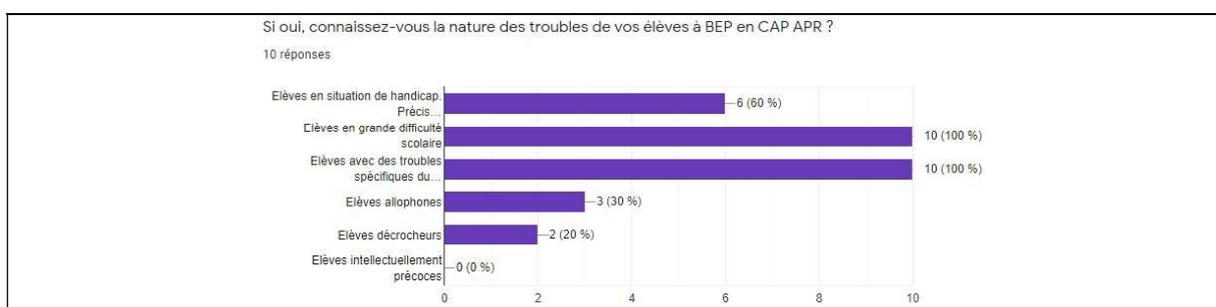
Le profil des élèves en CAP APR





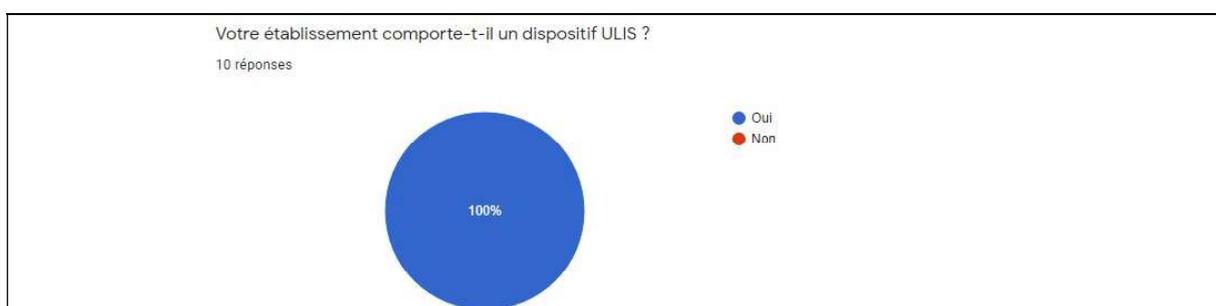
10 réponses/10.
Le pourcentage d'élèves à BEP en CAP APR dans les 6 formations est très hétérogène allant de 0 à 25% dans certaines classes à plus de 76% dans d'autres classes.

Cette grande hétérogénéité au sein des LP pose questions : pourquoi y-a-t'il autant de différence entre les CAP APR ?



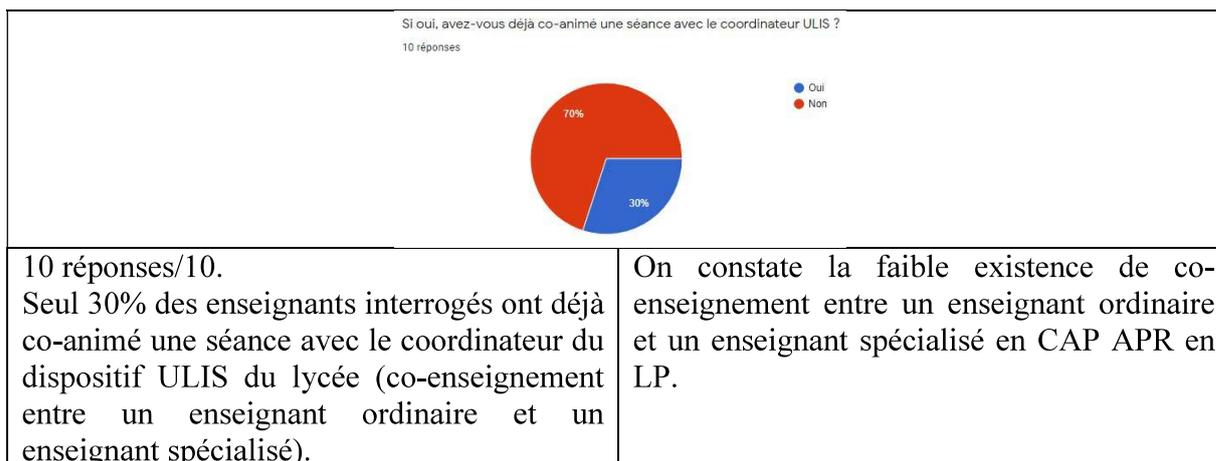
10 réponses/10.
D'après les réponses, les principaux troubles des élèves en CAP APR sont majoritairement des élèves en grandes difficultés scolaires et/ou avec des troubles du langage et des apprentissages et/ou en situation de handicap. Il s'agit minoritairement d'élèves allophones ou décrocheurs. Les élèves intellectuellement précoces ne sont pas représentés.

Aucun élève intellectuellement précoce ne suit la formation du CAP APR. Le profil des élèves à BEP accueillis en CAP APR est cohérent avec le constat de Brucy & al. de 2012 : Le CAP APR accueille principalement des élèves en échecs scolaires.

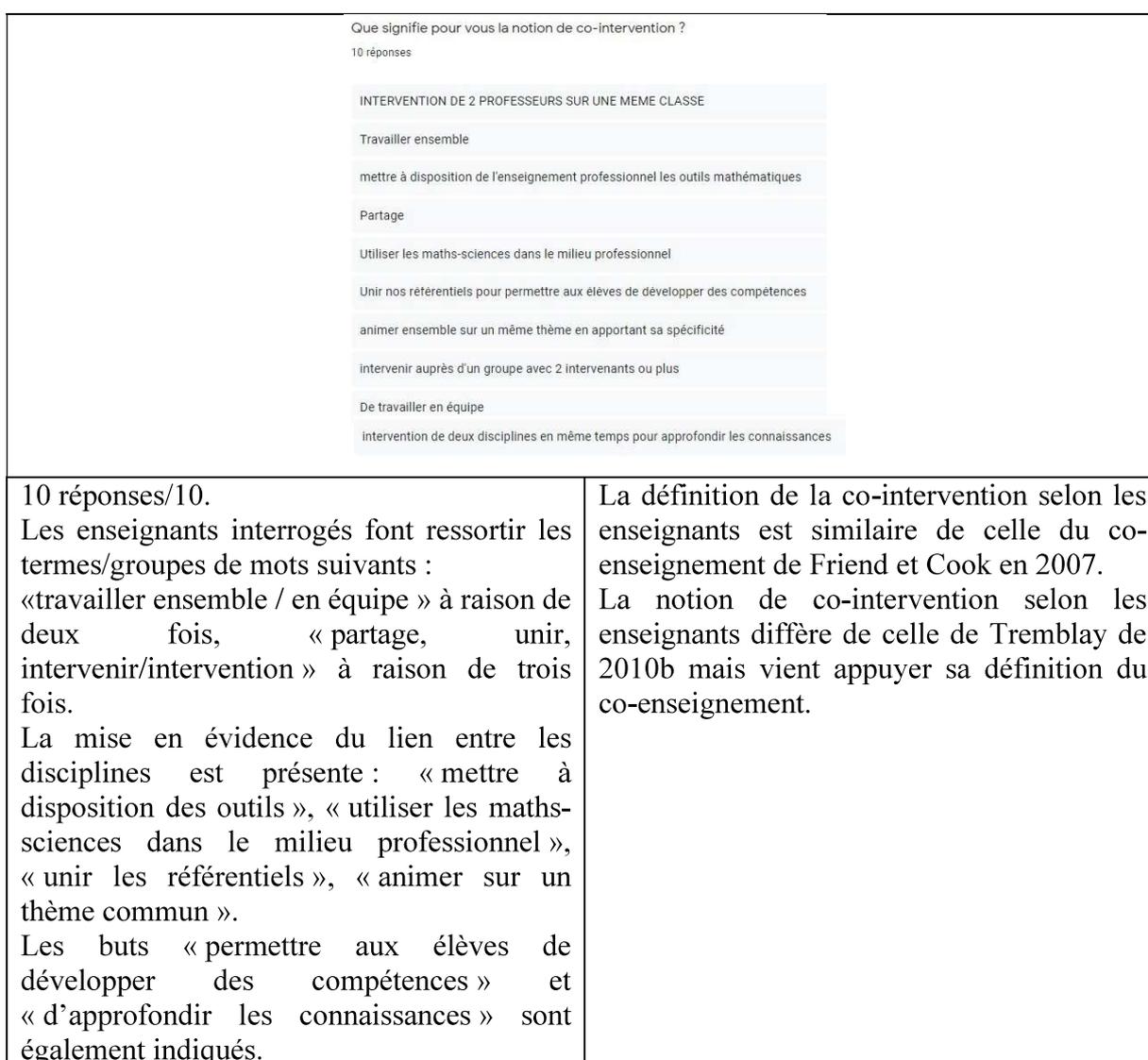


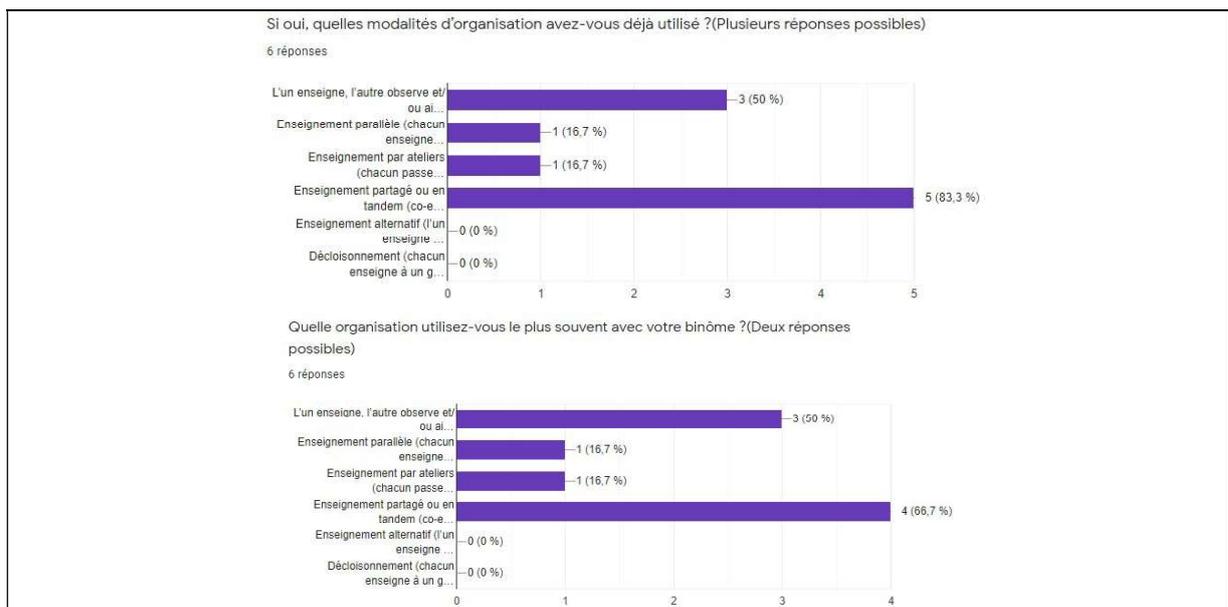
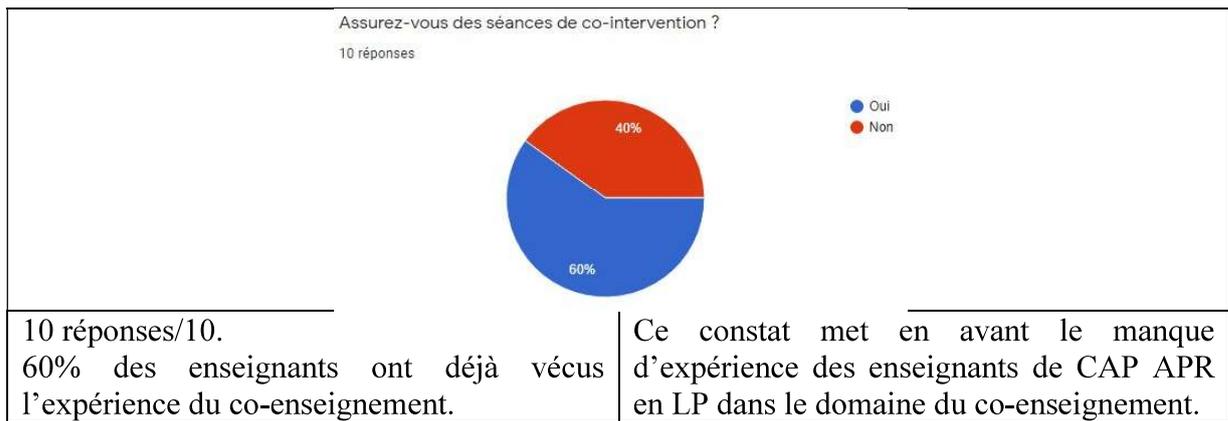
10 réponses/10.
Les enseignants enquêtés ont tous le soutien d'un dispositif ULIS au sein de leur lycée.

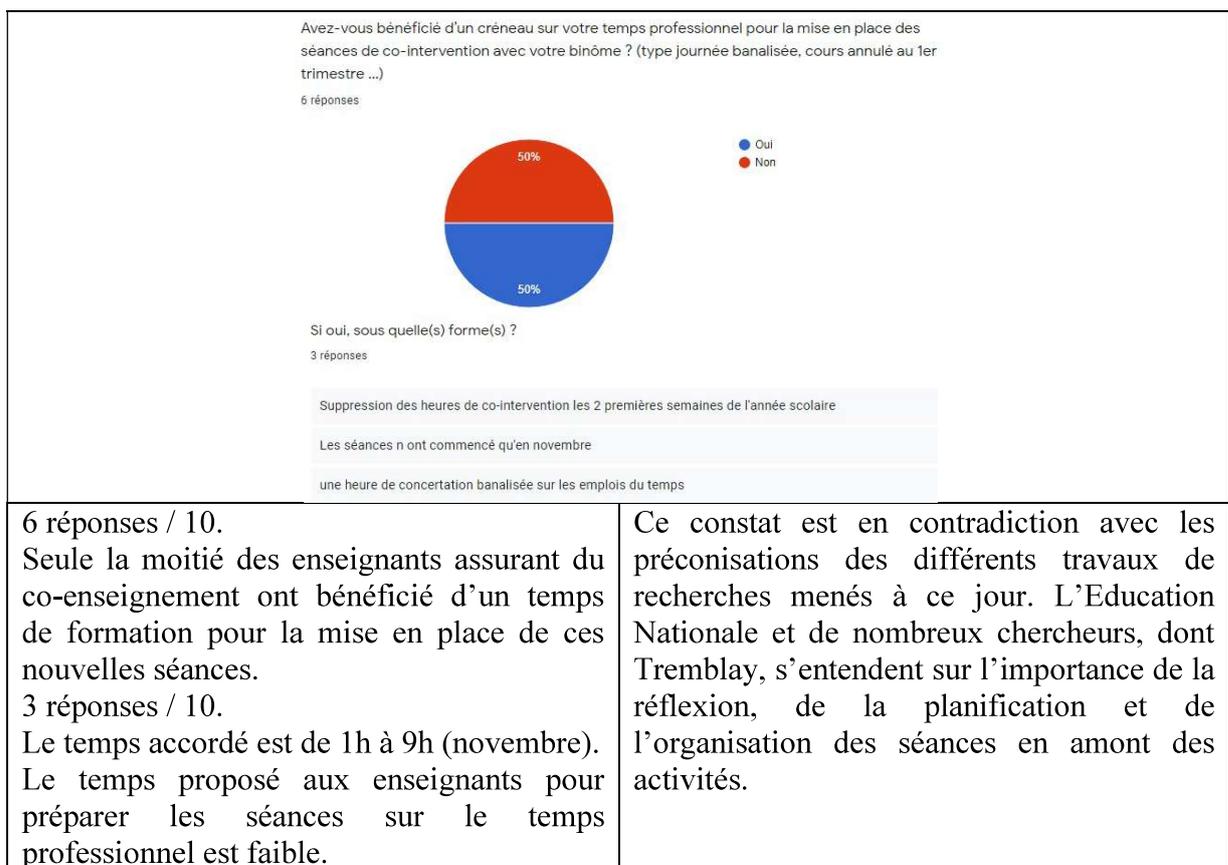
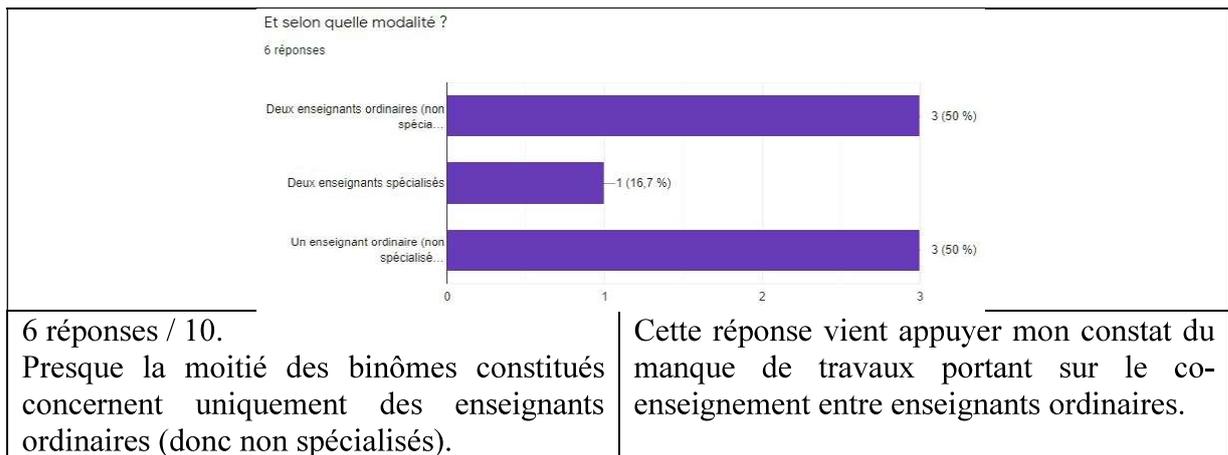
Ce constat est cohérent avec la volonté d'inclusion scolaire en LP.

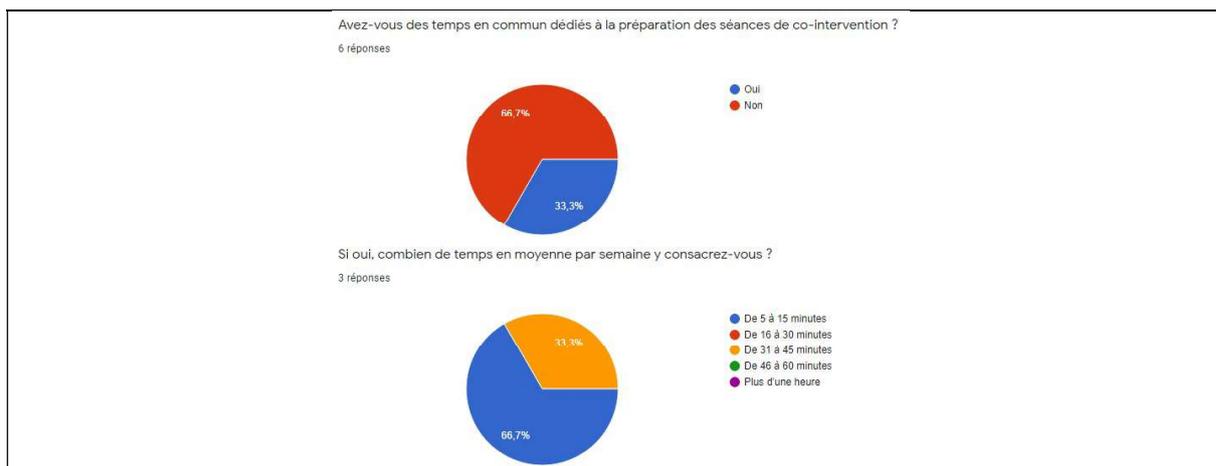


Le co-enseignement en CAP APR









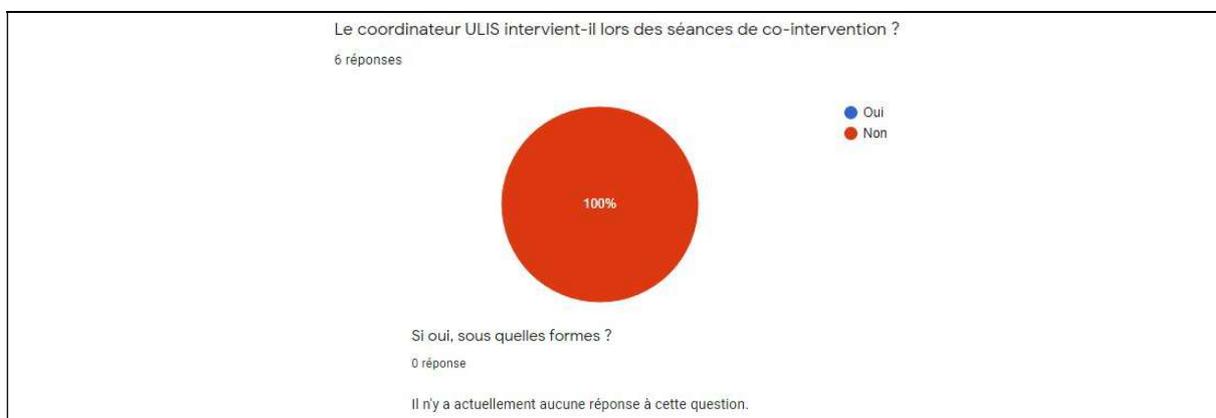
6 réponses / 10.
Seul un tiers des co-enseignants ont des temps communs pour préparer les séances.
3 réponses / 10.
Les temps sont majoritairement inférieurs à 15 minutes. Un tiers d'entre eux y consacrent entre 31 et 45 minutes.

Les activités, doit être régulièrement discutées/travaillées, mais aussi évaluées en aval. Un temps minimum en commun est donc nécessaire chaque semaine. Seulement un tiers des enseignants ont des temps en commun, ce n'est donc pas suffisant au regard des recommandations.



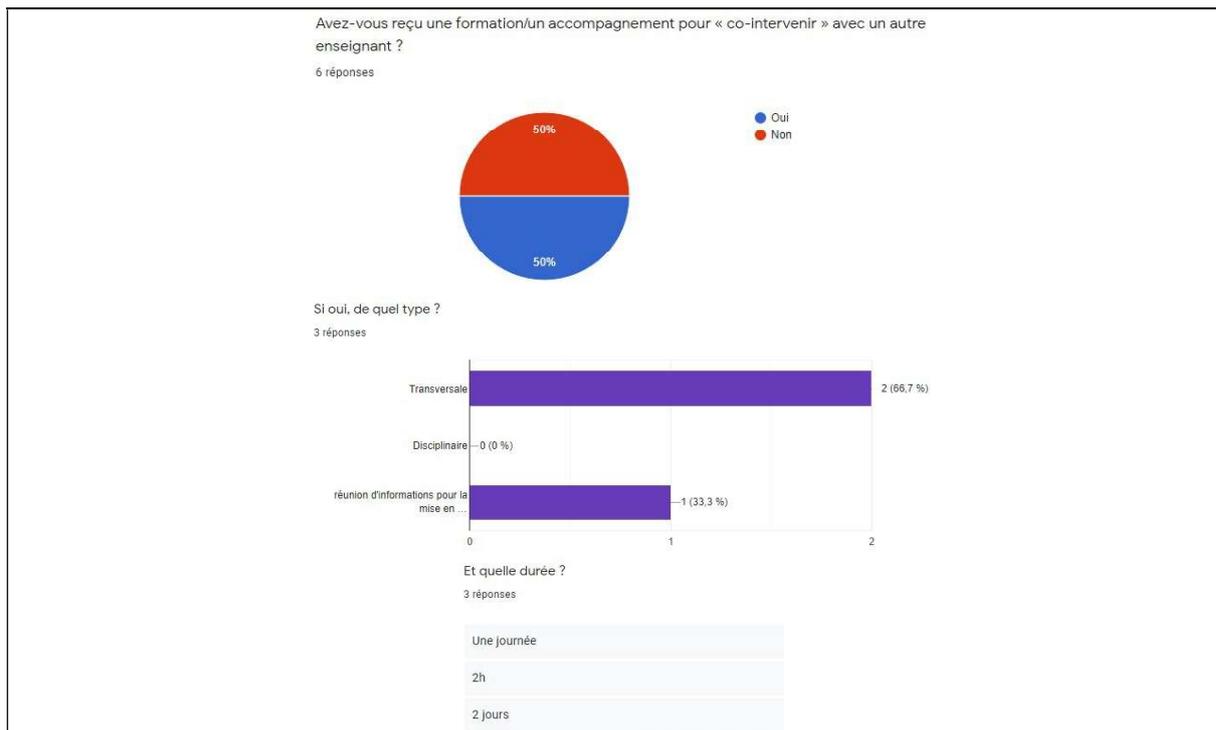
3 réponses / 10.
Ces temps servent principalement à discuter du contenu et de l'évaluation des enseignements ainsi que des méthodes et stratégies pédagogiques.

Le temps en commun est principalement utilisé en amont et non en aval des activités. Deux des quatre phases préconisées par l'Education Nationale pour la mise en œuvre de la co-intervention ne sont donc pas ou peu mise en place.



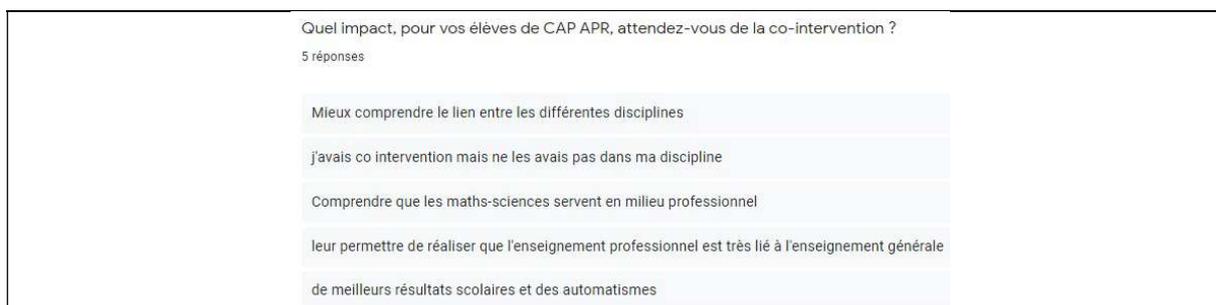
6 réponses / 10.
Le coordinateur ULIS n'intervient pas lors des séances de co-intervention.

Il ne s'agit donc pas de co-enseignement entre un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire.



6 réponses / 10.
La moitié des co-intervenants a reçu une formation pour co-intervenir avec un autre enseignant.
3 réponses / 10.
De type transversale ou sous forme de réunion. Les enseignants n'ont pas reçu de formation disciplinaire.
3 réponses / 10.
La durée est assez hétérogène : Allant de 2h à 2 jours donc inéquitable entre les enseignants d'un établissement à un autre.

Selon Tremblay (2020), les enseignants doivent impérativement être formés à collaborer entre eux et avec d'autres. Les réponses des questionnés montrent que cela n'est pas suffisant pour les enseignants en CAP APR en LP.



5 réponses / 10.
Les enseignants attendent principalement du co-enseignement que les élèves puissent « comprendre » / « Réaliser » les « liens » entre les disciplines. Le but étant de permettre de meilleurs résultats scolaires et des automatismes chez les élèves.

Les enseignants espèrent, ainsi, de leurs élèves de meilleures performances sous l'effet d'un co-enseignement (Tremblay, 2012).

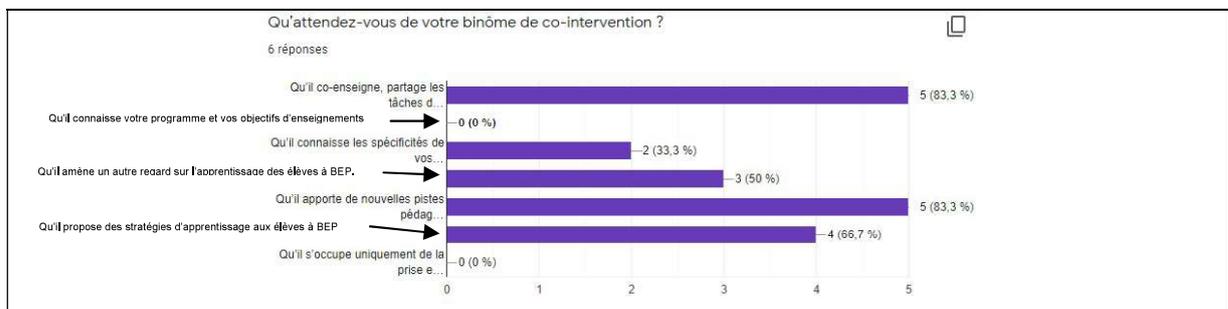
Quel impact, pour vous, attendez-vous de la co-intervention ?

4 réponses

- Que les élèves perçoivent mieux que toutes les matières sont liées les unes aux autres
- Meilleure connaissance des enseignements professionnels
- pouvoir mettre en avant la part professionnel dans l'enseignement générale
- acquérir des connaissances

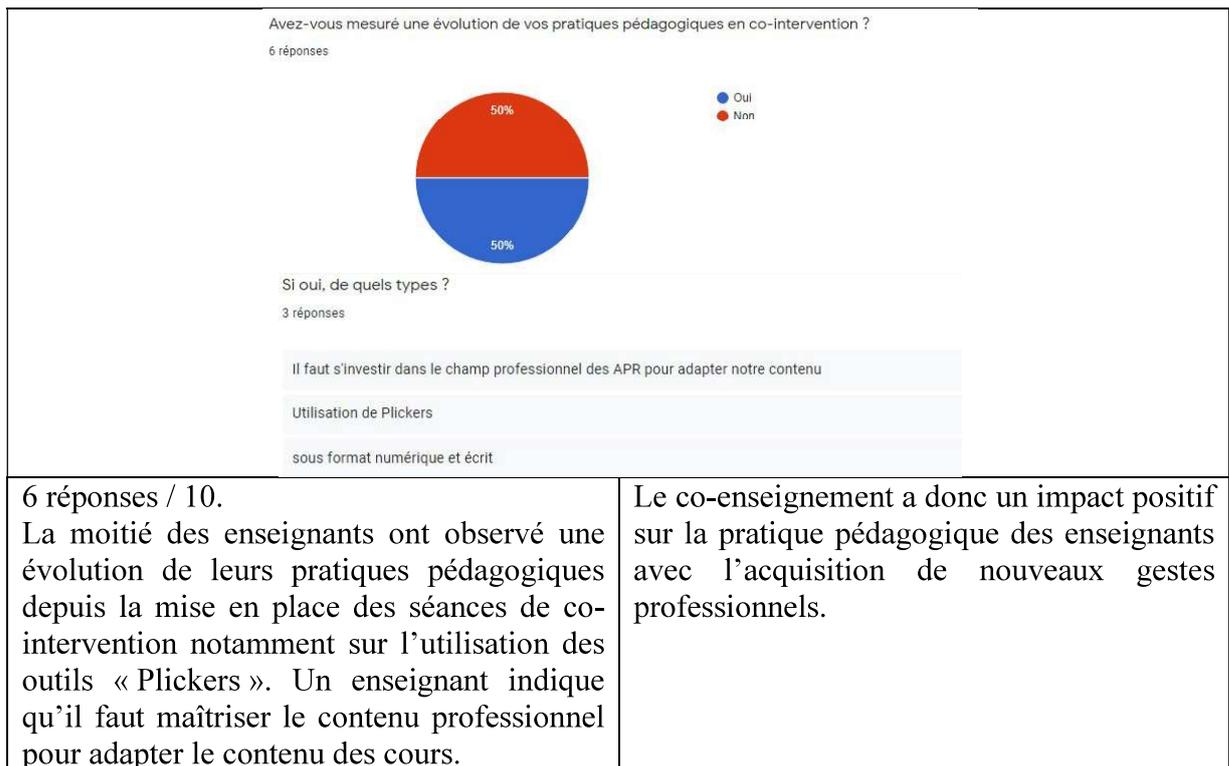
4 réponses / 10.
 En ce qui les concernent, les enseignants espèrent que le co-enseignement va leur permettre d'« acquérir des connaissances » des enseignements et « que les élèves perçoivent mieux que toutes les matières sont liées les unes aux autres ».

Les attentes des enseignants correspondent aux attentes de l'Education Nationale : une meilleure compréhension du lien entre les enseignements du domaine général et les enseignements du domaine professionnel et leur formation professionnelle ainsi que des compétences et/ou des connaissances qui peuvent relever des deux domaines. Les attentes des enseignants concernent uniquement les élèves.

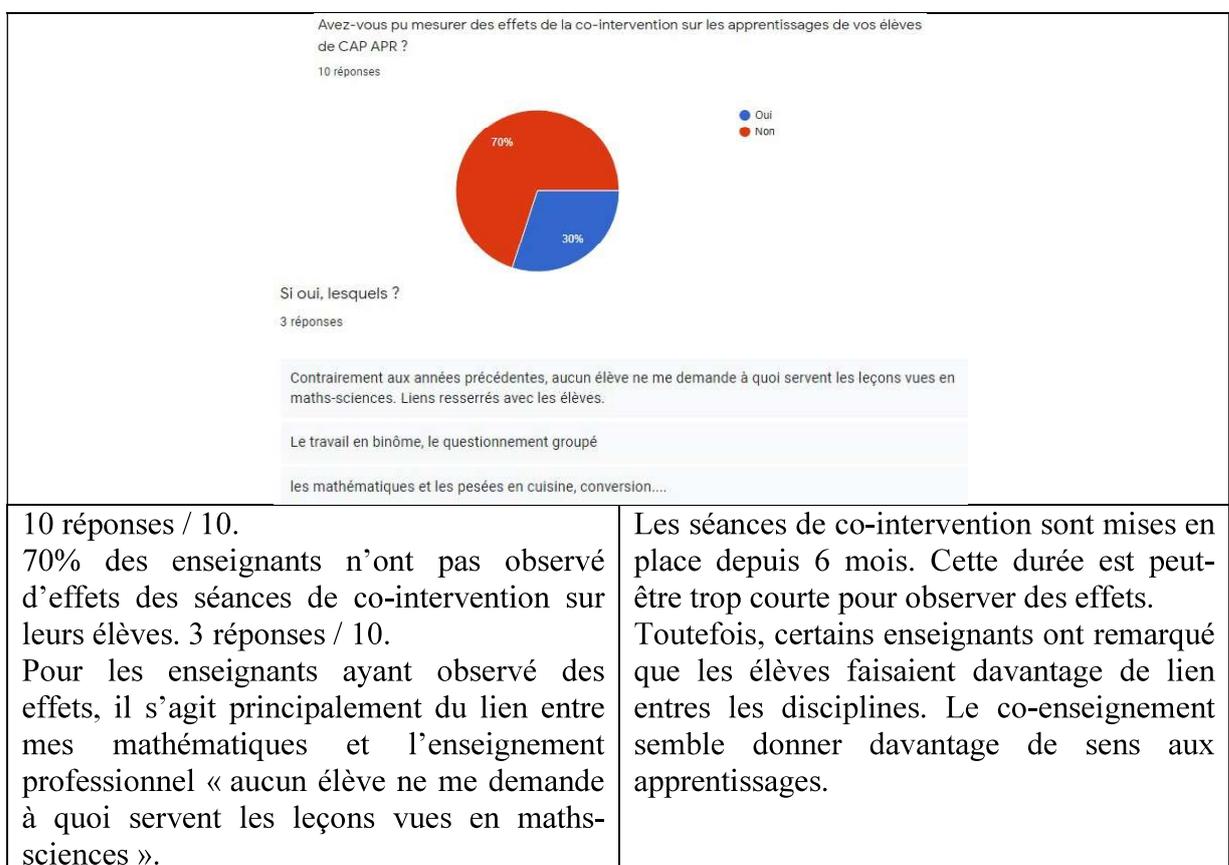


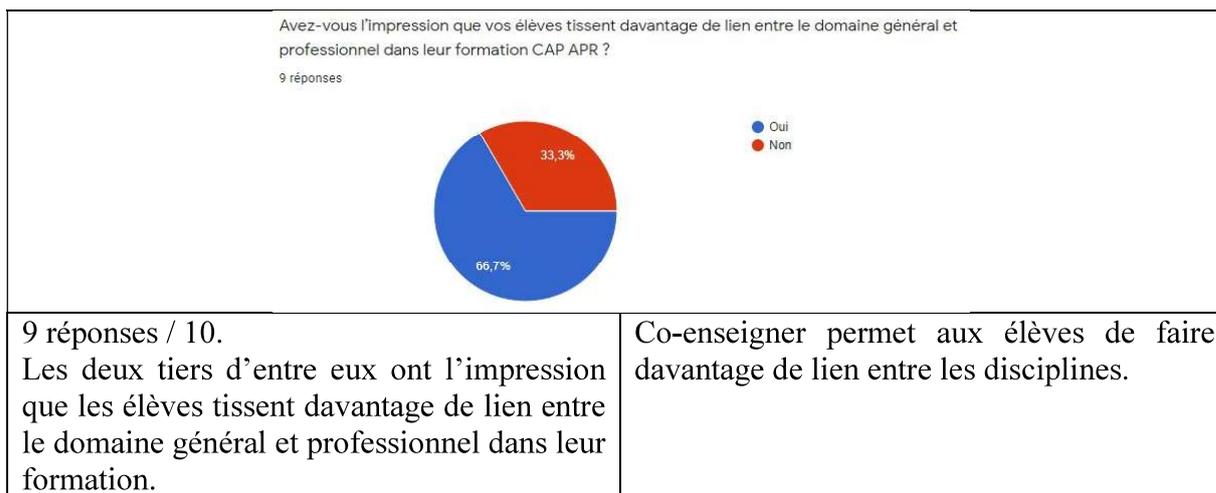
5 réponses / 10.
 Majoritairement, les enseignants attendent de leur binôme, qu'il co-enseigne, partage les tâches d'enseignements, et apporte de nouvelles pistes pédagogiques et stratégies d'apprentissage aux élèves à BEP. Les attentes sont centrées sur la pédagogie.

Ces attentes confirment le constat de Murray (2004), indiquant qu'il est nécessaire de préciser ensemble les buts, objectifs et attentes de chacun des co-enseignants.



Le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR





Si oui, donnez des exemples :

5 réponses

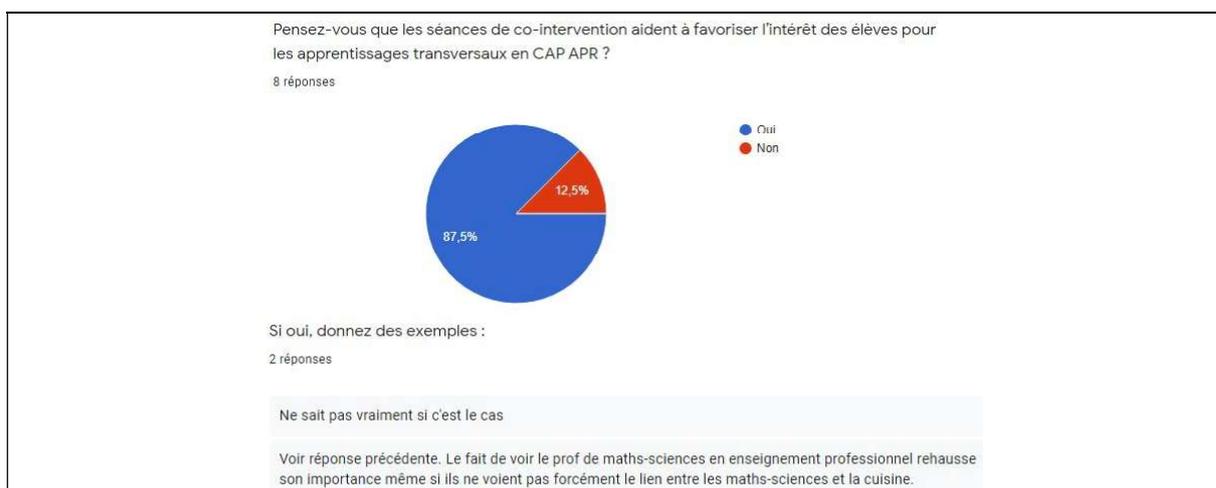
- L'écriture de courriel; la connaissance du métier; rendre compte de ses activités ...
- Apprendre le lexique en anglais inhérent à leur formation
- Voir réponse précédente. Même si ce qu'on voit en co-intervention est oublié dans l'heure suivante...
- L'importance d'écrire un CV et une lettre de motivation claire sans faute, bien tournée
- les maths en cuisine

<p>5 réponses / 10. Il en ressort principalement l'utilité des matières générales au sein de la formation professionnelle APR.</p>	<p>Le co-enseignement donne davantage de sens aux apprentissages. L'élève comprend l'intérêt des matières générales en enseignement professionnel. Il s'agit de la première étape du transfert des apprentissages (l'encodage des apprentissages de la tâche source). L'absence de sens pour les élèves étant un frein pour le transfert des apprentissages (Bosson, 2013).</p>
--	---



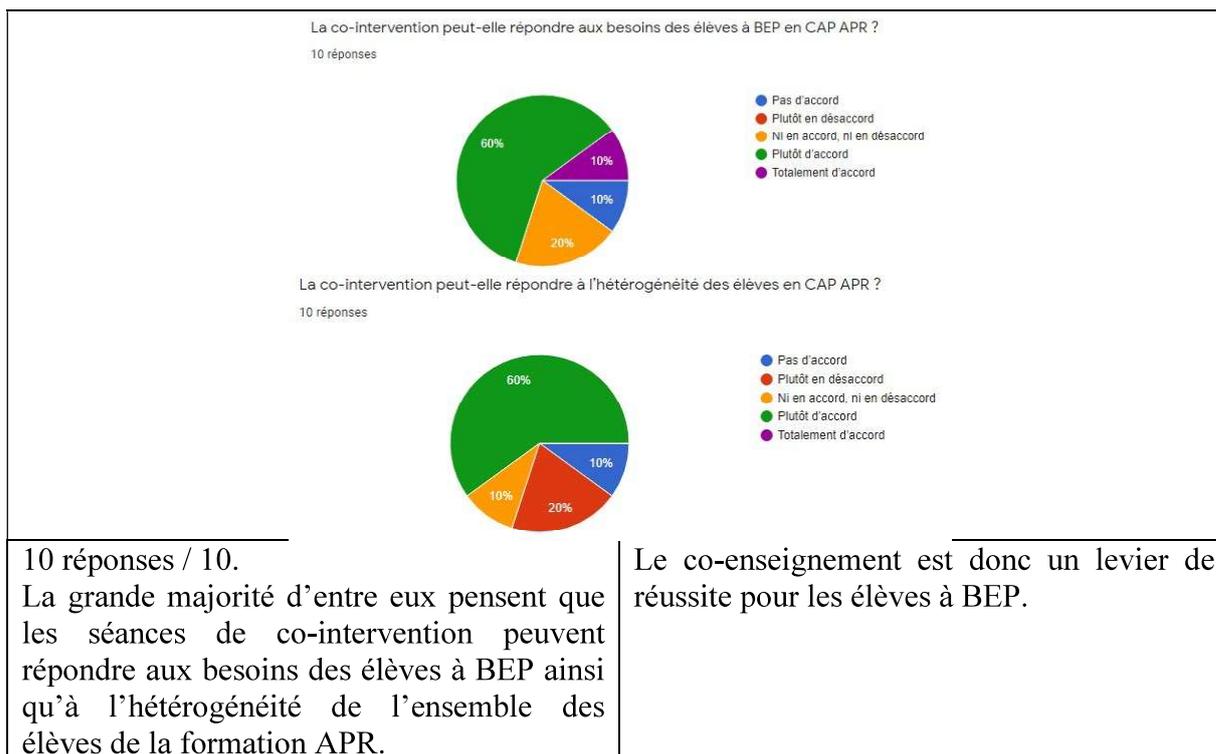
9 réponses / 10.
 90% d'entre eux estiment que les séances de co-intervention vont donner du sens aux apprentissages transversaux en CAP APR en donnant du lien.
 7 réponses / 10.
 La notion de lien est présente : « les matières générales et professionnelles sont liées entre elles », « mettre du lien entre les différents apprentissages ».

La grande majorité des enseignants estiment que le co-enseignement va permettre aux élèves de faire davantage de lien entre les disciplines en donnant du sens aux apprentissages et donc faciliter le transfert des apprentissages.



8 réponses / 10.
 La grande majorité des enseignants pensent que les séances de co-intervention vont aider à favoriser l'intérêt des élèves pour les apprentissages transversaux et donner de l'importance aux apprentissages.

Le co-enseignement va nourrir la motivation des élèves pour les apprentissages transversaux. Elle permet donc de faire tomber le deuxième frein au transfert des apprentissages en stimulant l'intérêt des élèves pour les apprentissages (Bosson, 2013).



Quels effets positifs (bénéfices) avez-vous identifié ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ?(la réponse se limitera à une approche pédagogique)
5 réponses

Prise en compte qu'ils travaillent avec une équipe d'enseignants

Il faudrait du temps de préparation entre les co enseignants pour optimiser les bénéfices

Transfert de savoirs et savoirs faire, plus de motivation pour les apprenants

Il est plus facile à un enseignant de sciences d'enseigner les conversions d'unités qu'à un enseignant en cuisine. L'apport de Plickers en co-intervention a été repris par l'enseignante professionnel qui ne connaissait pas l'application. Elle l'utilise maintenant en enseignement professionnel. Des séances sur ordinateur ont été aussi mises en place pour enseigner de manière ludique le rendu de monnaie.

mellieure concrétisation des apports; apprendre à établir des liens entre différents apports

5 réponses / 10.
Les enseignants espèrent que les élèves vont prendre conscience du travail d'équipe, transférer les savoirs et savoirs faire, être davantage motivé et faire davantage de liens et de cohérence entre les différents apports. Un(e) enseignant(e) indique toutefois qu'il faudrait davantage de temps de préparation entre les co-enseignants.

Les réponses apportées mettent en avant le fait que le co-enseignement va permettre aux élèves de faire des liens entre disciplines, de la motiver en rendant plus cohérent les apprentissages. La notion de transfert des apprentissages est amenée comme étant un apport positif du co-enseignement. Il en ressort également qu'un temps de préparation est nécessaire aux enseignants (Tremblay, 2015).

<p>Quels effets négatifs (difficultés) avez-vous identifié ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)</p> <p>7 réponses</p> <ul style="list-style-type: none"> Tendance à mélanger les disciplines Les élèves sont perdus Aucune Difficile de se renouveler tout au long de l'année. De nombreux cours de maths-sciences n'ont aucun lien avec la cuisine et ne peuvent être enseignés en co-intervention. pouvoir construire des séquences qui réunissent des compétences et connaissances des 2 référentiels mise en difficultés si les apports sont quantitativement trop importants Cela fonctionne que sur des petits groupes 	
<p>7 réponses / 10.</p> <p>Les enseignants listent les principaux effets négatifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Les élèves ont tendance à être perdu et à mélanger les disciplines. *La difficulté à lier les référentiels et à construire les séances entre enseignants. *Les séances de co-intervention ne fonctionnent pas avec un grand nombre d'élèves. 	<p>Les effets négatifs relevés par les enseignants peuvent être traduits sous forme de recommandations :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Clarifier les buts, objectifs et attentes auprès des élèves (Murray, 2004). *Les enseignants doivent bénéficier de temps de préparation (Tremblay, 2015). *Le co-enseignement doit permettre de réduire le ratio enseignants/élèves pour augmenter les interactions avec les élèves (Friend & Cook, 2007).

<p>Avez-vous des attentes liées à la mise en place de la co-intervention ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)</p> <p>9 réponses</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Attente</th> <th>Nombre de réponses</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aucune</td> <td>1</td> <td>11,1 %</td> </tr> <tr> <td>Etre formé(e) sur les pratiques et méth...</td> <td>4</td> <td>44,4 %</td> </tr> <tr> <td>Un temps hebdomadaire de préparation po...</td> <td>6</td> <td>66,7 %</td> </tr> <tr> <td>Une clarification du rôle des binômes</td> <td>2</td> <td>22,2 %</td> </tr> <tr> <td>Des conditions favorables à la co-inter...</td> <td>5</td> <td>55,6 %</td> </tr> <tr> <td>Un programme et des exemples d'activité...</td> <td>1</td> <td>11,1 %</td> </tr> </tbody> </table>		Attente	Nombre de réponses	Pourcentage	Aucune	1	11,1 %	Etre formé(e) sur les pratiques et méth...	4	44,4 %	Un temps hebdomadaire de préparation po...	6	66,7 %	Une clarification du rôle des binômes	2	22,2 %	Des conditions favorables à la co-inter...	5	55,6 %	Un programme et des exemples d'activité...	1	11,1 %
Attente	Nombre de réponses	Pourcentage																				
Aucune	1	11,1 %																				
Etre formé(e) sur les pratiques et méth...	4	44,4 %																				
Un temps hebdomadaire de préparation po...	6	66,7 %																				
Une clarification du rôle des binômes	2	22,2 %																				
Des conditions favorables à la co-inter...	5	55,6 %																				
Un programme et des exemples d'activité...	1	11,1 %																				
<p>9 réponses / 10.</p> <p>Suite à la mise en place des séances de co-intervention, les enseignants ont les attentes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> *En grand majorité, il souhaite un temps hebdomadaire de préparation avec le binôme ainsi que de meilleures conditions matérielles pour co-intervenir. *La moitié d'entre eux souhaitent être formés sur les pratiques et les méthodes de co-enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> *Les enseignants doivent pouvoir bénéficier de temps de préparation (Tremblay, 2015). *Pour bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006), les enseignants doivent pouvoir proposer les matériels adaptés à leurs élèves. *Les enseignants doivent impérativement être formés à collaborer entre eux et avec d'autres (Tremblay, 2020). 																					

1.1.2. Synthèse

Les réponses des dix enseignants au questionnaire m'ont permis de faire ressortir les points suivants.

En ce qui concerne le profil des élèves en CAP APR, il s'agit principalement d'élèves à BEP en difficultés scolaires et/ou avec des troubles spécifiques des apprentissages et/ou en situation de handicap (Brucy *et al.*, 2012 ; DEPP et SD-SIES, 2019). On constate une réelle inclusion scolaire des élèves à BEP en CAP APR en LP avec la présence d'une ULIS dans chaque établissement. Malgré tout, un questionnement se pose quand à la grande hétérogénéité du nombre d'élèves à BEP entre les classes des différents LP.

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, il concerne principalement des enseignants ordinaires (non spécialisés) et sans expérience de cette pratique pédagogique. Ils utilisent les configurations qui demandent le moins de préparation et peu de changement dans leur habitude mais, parallèlement, peu de temps de préparation est proposé aux enseignants pour anticiper, prévoir, organiser les activités de co-enseignement. Leur définition de la co-intervention correspond à la définition du co-enseignement (Friend & Cook, 2007 ; Tremblay, 2010). Les enseignants ont reçu peu ou pas de formation à la pratique du co-enseignement (bien que nécessaire et demandé par les enseignants et préconisé dans le vademécum de l'Education Nationale). Les enseignants attendent principalement que les élèves fassent le lien entre les disciplines, qu'ils aient de meilleurs résultats (Tremblay, 2012) et des automatismes. Ils ont déjà pu observer l'impact positif du co-enseignement sur leur pratique pédagogique.

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, en 6 mois, les enseignants ont observé chez les élèves davantage de liens entre les disciplines, plus de sens (Bosson, 2013) et de cohérence dans les apprentissages, plus d'intérêts et de motivation (Anderson & *al.*, 1992) favorisant ainsi le transfert des apprentissages chez les élèves notamment à BEP.

Les enseignants questionnés soulèvent le manque de formation (Tremblay, 2020), de temps de préparation (Tremblay, 2015) et de conditions matérielles favorables à la mise en œuvre des séances de co-intervention.

1.2. Par entretiens

Deux entretiens ont été réalisés et analysés : avec Alyson et avec Célia.

1.2.1. Résultats de l'entretien avec Alyson

Q8-Donc toi, tu enseignes en Français, et en Français est-ce-que tu arrives à faire le lien entre ton référentiel, et le référentiel professionnel du CAP APR ? Est-ce-que tu arrives à rentrer, le programme, des contenus, liés au futur métier, d'APR, dans ton enseignement ?	
<i>R8-« [...] depuis cette année avec le nouveau CAP, bah bien sur que oui, lire, dire et écrire son métier, tu le vois en co-intervention, [...] Mais là je suis carrément, comment dire, en adéquation avec ce que tu fais [...] »</i>	
Selon l'enseignante, les séances de co-intervention permettent une meilleure « adéquation » de l'enseignement général avec l'enseignement professionnel.	Le co-enseignement permet donc aux élèves de faire des liens entre les disciplines.
Q9-D'accord, alors comment tu t'appuies pour euh, sur le domaine professionnel pour travailler tes cours de Français ? Est-ce-que tu pourrais me donner trois exemples concrets, de situations ou de cours de thèmes, dans lesquels tu t'es appuyé sur le domaine professionnel pour amener ton programme de Français. Donc là tu as commencé à le faire, mais est-ce-que tu pourrais m'en reformuler trois, trois exemples ?	
<i>R12-[...] Compte-rendu de stage [...] Se présenter, pour la présentation orale, du stage [...] Le CV, la lettre de motivation [...]</i>	
L'enseignante propose de nombreux exemples d'écrit professionnel sur lesquels travailler en co-enseignement pour associer le français et l'enseignement professionnel.	Le co-enseignement permet les apprentissages de nombreuses compétences / connaissances ou savoirs qui relèvent à la fois de l'enseignement professionnel et à la fois de l'enseignement général.
Q14-Pour toi, c'est quoi la notion de co-intervention, ça signifie quoi ? Pour toi, on parle pas des textes, on parle, enfin, on voilà, on ne parle pas du BO, ou de la version officielle, pour toi c'est quoi faire de la co-intervention ?	
<i>R14-« [...] partir du métier des élèves, à partir de ce métier, faire un projet, [...] être éventuellement utile, à ma collègue de professionnel, pour amener des choses, tu vois travailler sur une recette, le vocabulaire.[...] si il y a une notion que je vois qui ne passe pas en Français, te demander comment, à travers le professionnel, moi je peux peut être aller plus loin, et puis travailler cette notion. »</i>	
L'enseignante explique que le co-enseignement permet à l'enseignement général de soutenir l'enseignement professionnel en travaillant notamment sur les supports écrits nécessaires à la formation. Elle amène la notion de « projet » en partant du métier préparé par les élèves.	Pour l'enseignante, la co-intervention est donc un projet d'enseignement élaboré en commun, dont le but est de donner du sens aux enseignements dans un contexte professionnel (Education Nationale, 2019).

<p>Q15-D'accord, est-ce-que tu penses utile toi, qu'un enseignant, du domaine général soit en cours en même temps, qu'un enseignant du professionnel.</p> <p><i>R15-« Ah ben moi j'en suis convaincue, [...] je vois bien la différence déjà les gamins, pour leur attention, on leur consacre quand même plus de temps, nonobstant le fait d'être deux, on peut se partager le travail, on peut faire des modules entre ceux qui sont en très grandes difficultés et ceux qui avancent [...] »</i></p>	
<p>L'enseignante est convaincue de l'importance des séances de co-intervention. Elle a pu observer que les élèves sont plus attentifs et mieux encadrés (plus de temps à accorder à chaque élève).</p>	<p>Le co-enseignement permet de réduire le ratio enseignant/élèves, d'augmenter les interactions avec les élèves et de favoriser un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007). Mais aussi de maintenir l'attention des élèves.</p>
<p>Q16-Et à toi, cela t'apporte quoi d'avoir deux enseignants dans la même classe ?</p> <p><i>R16-« Un confort [...], de savoir où on va, [...] là on est obligé de se tenir à une grille donc un confort, un projet, d'aller jusqu'au bout, et puis, non moi je trouve le côté interactif plus d'être à deux. »</i></p>	
<p>Selon l'enseignante, les séances de co-intervention permettent un meilleur confort (pédagogique) aux enseignants, d'aller au bout d'un projet avec un aspect interactif.</p>	<p>La notion de confort est amenée par l'enseignante. Le co-enseignement permet-il un allègement des nombreuses activités découlant de l'enseignement et listées par Tremblay, dans sa thèse en 2010 ? Le co-enseignement rend les enseignements davantage interactifs tout en permettant la réalisation de projet.</p>
<p>Q17-D'accord. Penses-tu que la co-intervention puisse répondre au besoin des élèves à BEP et à l'hétérogénéité des élèves en CAP APR ?</p> <p><i>R17-« Ah bah, complètement, complètement parce qu'on peut faire des petits groupes, des petits modules et on ne travaille pas sur la même chose. [...]. Non moi je trouve que c'est bien et qu'on répond plus à leurs besoins [...] c'est plus pratique pour nous [...] Enfin, moi je trouve, que oui oui, c'est très, très important. »</i></p>	
<p>Pour l'enseignante, le co-enseignement est l'une des solutions les plus adaptées pour répondre aux besoins des élèves à BEP et à l'hétérogénéité des groupes. Elle explique que la configuration en ateliers, lors des séances, permet de répondre davantage aux besoins des élèves.</p>	<p>La configuration en ateliers des séances de co-enseignement permet de répondre davantage aux besoins des élèves à BEP et à l'hétérogénéité des groupes.</p>

<p>Q18-D'accord. Pour toi, est-ce que les élèves font le lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en APR ?</p> <p><i>R18-« Plus depuis qu'on est en co-inter. Sinon, avant, il ne le faisait absolument pas [...]. »</i></p> <p>Q19-Donc pour toi la co-intervention va aider nos élèves d'APR à faire du lien entre les enseignements ?</p> <p><i>R19-« Bah oui, c'est euh oui oui. »</i></p> <p>Q20-D'accord. Est-ce que tu as pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves ?</p> <p><i>R20-« Oui. »</i></p>	
<p>L'enseignante explique, qu'avant les séances de co-intervention, les élèves ne faisaient pas de lien entre les disciplines et que depuis sa mise en place, les élèves font des liens entre les enseignements. Le co-enseignement aide donc les élèves à faire du lien entre les disciplines.</p>	<p>Les séances de co-enseignement au sein d'une même classe permettent aux élèves de faire du lien entre les disciplines. Ce qui est plus difficile dans un espace séparé (Toullec-Théry, 2015).</p>
<p>Q21-Par rapport à une promo antérieure, est-ce que là où ils s'en sont arrivés, est-ce que tu as l'impression que c'est mieux qu'une promo similaire au même moment de l'année ou sur des mêmes thèmes ?</p> <p><i>R21-« Oui parce que [...] ce que cela permet, c'est de réactiver plus facilement les acquis. [...]. Et moi je trouve que ça réactive plus la mémoire et les acquis [...] puis oui oui ça fait beaucoup plus de lien et je pense que ce lien pour eux, c'est bénéfique, ça réactive la mémoire en permanence. »</i></p>	
<p>L'enseigne explique, qu'à son sens, le co-enseignement permet de réactiver la mémoire et les acquis des élèves et de faire du lien entre les enseignements. C'est donc un apport bénéfique.</p>	<p>Le lien entre les apprentissages est facilité par la réactivation de la mémoire et des acquis lors des séances de co-enseignement.</p>
<p>Q22-D'accord. Donc toi, tu as pu observer qu'ils faisaient plus de liens, que cela réactivait plus souvent leurs mémoires parce qu'il y avait plus souvent de cours et donc, depuis la mise en place de la co-intervention, pour toi, les élèves tissent davantage de liens entre les domaines, entre le domaine professionnel et le domaine général ?</p> <p><i>R22-« Oui, en tout cas, plus facile, français-histoire-géo. Je n'ai pas trop de mal, après je ne suis pas sûre que cela marche en maths (sourire) mais non mais voilà, mais histoire-géo je trouve que c'est les matières idéales. Education civique aussi. »</i></p> <p>Q23-D'accord, et donc à long terme penses-tu que la co-intervention va avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves de CAP APR ?</p> <p><i>R23-« Oui. »</i></p>	
<p>L'enseignante est convaincue de l'impact positif du co-enseignement sur les apprentissages des élèves. Ils font ainsi plus de liens.</p>	<p>Le co-enseignement permet donc aux élèves de faire des liens entre les disciplines.</p>

<p>Q24-Euh, est-ce-que la co-intervention a eu un impact positif, sur tes pratiques pédagogiques ? <i>R24-(Silence).</i></p> <p>Q25-Toi en tant qu'enseignante, est-ce-que la co-intervention a eu un impact positif sur ta façon d'enseigner ? <i>R25-« Je sais pas, est-ce-que tu peux préciser ? »</i></p> <p>Q26-Euh, est-ce-que ça à changer ta façon d'enseigner ? Et est-ce-que pour toi c'est positif, ce changement, s'il y en a eu un ? <i>R26-« Changer la façon d'enseigner ? Je pense que je me posais déjà pas mal de questions, que je travaillais déjà par projets, donc je ne veux pas me jeter des fleurs, mais je pense que ça à pas trop, trop, trop changé, maintenant positif, oui à cent pour cent quoi. »</i></p>	
<p>Le co-enseignement a eu peu d'impact sur les pratiques pédagogiques de l'enseignante. En effet, celle-ci avait déjà changé sa façon d'enseigner depuis de nombreuses années afin de pouvoir travailler en projets. Pour elle, la co-intervention est à « 100% positive ».</p>	<p>L'enseignante est très satisfaite de co-enseigner qui vient en complément de ses pratiques pédagogiques (Tremblay, 2011).</p>
<p>Q27-Et le fait de travailler avec un deuxième enseignant, est-ce-que ça a eu un changement sur ta pratique et est-ce-que c'était un changement positif ? <i>R27A-R27B-« Positif, pareil moi je trouve pas que ça change de pratique, parce que là, les dés sont un peu faussés. On avait déjà travaillé ensemble quoi. [...] Donc forcément, ça nous booste aussi, [...] »</i></p>	
<p>Pour elle, les séances de co-intervention « booste » les enseignants.</p>	<p>Le co-enseignement vient enrichir la pratique professionnelle des enseignants (Education Nationale, 2019).</p>
<p>Q28-D'accord, est-ce-que tu as des attentes institutionnelles liées à la mise en place de la co-intervention ? <i>R28-« Ba oui, qu'ils nous équipent, il faut arrêter, des ordinateurs, des tablettes, et puis des sous, [...] si on veut faire des choses, faut arrêter, il faut le faire avec des moyens, moi je veux bien leur faire visiter un musée virtuel, mais encore faut-il qu'on ait des connexions, des ordinateurs, déjà du matériel de base, ce serait parfait. »</i></p> <p>Q29-Voilà, donc toi, tu as besoin, fin tu penses qu'il nous manque des moyens matériels ? <i>R29-« Ouais, et puis aussi des logiciels, alors pour lesquels, moi je ne suis pas formée, mais tu vois, on n'arrête pas d'en parler, mais les logiciel dys ou les choses comme ça. Qu'on ait du matériel, et que si chaque élève, avait le bon support pour lui, je pense que là, ça serait vraiment bénéfique quoi, parce que là, il ne faut pas se mentir, on bricole encore pas mal. »</i></p>	
<p>Pour optimiser le co-enseignement, l'enseignante a des attentes matérielles (notamment en équipements informatiques) afin de permettre à chaque élève de travailler sur les supports et logiciels adaptés à ses besoins et d'éviter le « bricolage ».</p>	<p>Pour bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006), les enseignants doivent pouvoir avoir les moyens de proposer les matériels adaptés à chacun de leur élève.</p>

Q30-D'accord, quelles évolutions pédagogiques t'attends-tu à observer d'ici quelques années ? Pour toi, elle ressemblera à quoi l'école de demain ?

R30A-R30B-« [...] une plus grande autonomie des élèves, [...] des élèves plus curieux [...]. Aussi les ouvrir au média, à ce qu'on fait. Plus curieux en histoire-géo [...] plus autonome, mais autonome positif, [...] leur donner vraiment des méthodes, [...] et puis à les former à être des adultes un peu plus autonomes et un peu moins assistés. »

Q31-Donc pour toi le virtuel et l'outil numérique, ça ne peut pas être une solution idéale pour répondre à tous les besoins des élèves ?

R31-« Ah non, la je m'en rends compte. Tu donnes une consigne, je le vois, avec une qui est ULIS, la gamine, elle fonce, elle fait n'importe quoi, l'humain il a quand même besoin d'être derrière. »

L'enseignante espère observer une plus grande autonomie et curiosité de la part des élèves en leur donnant les bonnes méthodes. Elle souligne, toutefois, l'importance de l'accompagnement humain qui, pour elle, reste indispensable.	Les séances de co-enseignement doivent pouvoir développer l'autonomie des élèves ainsi que leur curiosité. L'accompagnement humain est indispensable.
--	--

1.2.2. Synthèse de l'entretien avec Alyson

L'entretien avec Alyson m'a permis de faire ressortir les points suivants :

En ce qui concerne le profil des élèves en CAP APR, il s'agit d'élèves demandeurs en difficultés scolaires et/ou familiales/sociales (Brucy *et al.*, 2012 ; DEPP et SD-SIES, 2019).

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, l'enseignante a déjà une habitude de cette pratique. Elle a donc de l'expérience et utilise la configuration en atelier lors des séances qui lui semble la plus adaptée pour répondre à l'hétérogénéité du public et aux élèves à BEP Cette configuration demande beaucoup de préparation en amont des séances et permet de développer l'autonomie attendue par l'enseignante. Ses objectifs du co-enseignement correspondent à celle de l'Education Nationale : les séances doivent permettre à l'élève d'acquérir des compétences, connaissances ou savoirs transversaux en faisant du lien et en donnant du sens aux enseignements dans un contexte professionnel (Education Nationale, 2019). L'enseignante est convaincue de l'intérêt du co-enseignement pour les élèves et pour les enseignants (Tremblay, 2011 ; Education Nationale, 2019). A son sens, cela permet de maintenir l'attention des élèves tout en réactivant la mémoire et les acquis et elle espère que cela développera la curiosité des élèves en proposant un enseignement plus interactif. Elle exprime également la notion de « confort pédagogique » pour les enseignants.

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, l'enseignante a observé chez les élèves davantage de liens entre les disciplines, plus de sens dans les apprentissages (Anderson *et al.*, 1992) et plus d'attention favorisant ainsi le transfert des apprentissages chez les élèves notamment à BEP. La notion de projet qu'elle évoque a pour but de créer un lien entre les disciplines.

L'enseignante soulève le manque de conditions matérielles favorables à la mise en œuvre du co-enseignement.

1.2.3. Résultats de l'entretien avec Célia

<p>Q9-[...] Est-ce que tu arrives à faire le lien entre ce que tu dois enseigner, ton contenu d'enseignement, et le futur métier des APR ?</p> <p><i>R9-(Silence).</i></p> <p><i>« Non je ne suis pas sûre de faire réellement un lien avec leur métier, je fais plus un lien avec leur culture, avec leur bien-être, à la limite, personnel et intellectuel, et je me dis que sûrement par une pratique fine et une pratique de manipulation, ça va leur être utile à un moment ou à un autre dans leur parcours professionnel mais je ne dirais pas que la pratique artistique va avoir un rôle en lui-même dans leur futur métier. »</i></p>	
<p>Au sein de ses cours, l'enseignant ne pense pas faire réellement de lien avec le métier préparé.</p> <p>Dans sa discipline, elle s'attache surtout au lien culturel et au bien-être personnel et intellectuel de l'élève.</p> <p>Elle développe les activités de manipulation fine (motricité) qui leur est utile dans leur métier.</p>	<p>Les enseignements permettent de travailler l'estime de soi des élèves ainsi que leur bien être personnel et culturel.</p>

<p>Q10-D'accord et comment tu t'appuies sur les cours du domaine professionnel pour faire passer tes cours à toi, d'arts appliqués ?</p> <p><i>R10-(Rire) « Je beug, euh ... Je ne sais pas »</i></p> <p>Q11-Comment tu utilises le domaine professionnel au sein de tes cours ? Enfin si tu les utilises.</p> <p><i>R11-« Bah je vais utiliser des thèmes, je vais utiliser des thématiques, mais je ne vais pas utiliser de la pratique pure de cuisine pour mes cours. Par contre, je vais interférer au niveau de thèmes, au niveau de ... » (Silence).</i></p> <p>Q12-Est-ce que tu peux développer en me donnant des exemples au niveau des thèmes ?</p> <p><i>R12-« [...] On fait Halloween, on fait Noël, on fait le thème sur l'Inde, [...] on a aussi fait par exemple, l'année dernière, un court métrage en anglais, donc là où c'est de l'audio, de la vidéo, [...]. »</i></p> <p>Q13-D'accord, donc tu t'appuies sur les projets professionnels pour venir, toi, amener ton enseignement d'arts appliqués en faite ?</p> <p><i>R13-« Voilà ! Moi je me mets au service, en faite, de la matière professionnelle. [...] »</i></p>	
<p>Elle travaille sur les thèmes qui sont développés en enseignement professionnel (décoration, vidéo, ...).</p>	<p>Les séances basées sur des thèmes, des projets en lien avec le domaine professionnel permettent aux élèves de donner du sens aux apprentissages et aux enseignements dans un contexte professionnel (Education Nationale, 2019).</p>

<p>Q14-Est-ce que tu as des cours de co-intervention ?</p> <p><i>R14-« Oui »</i></p> <p>Q15-Est-ce que tu peux me dire ce que cela signifie pour toi, la notion de co-intervention ?</p> <p><i>R15-« Vraiment ? »</i></p> <p>Q16-Alors pas le BO, toi, ta notion à toi, la co-intervention, c'est quoi pour toi ?</p> <p><i>R16-(Rire) « [...] pour moi, la co-intervention, c'est le partage, c'est le partage de savoirs entre les deux enseignants et qui permet de mettre à l'œuvre des nouveaux projets, des nouvelles façons de travailler avec les élèves. C'est l'utilisation de deux cerveaux au lieu d'un. Je dirais que ... On est à deux, pour trouver une autre façon d'enseigner. Maintenant, pour l'instant, c'est les débuts, c'est le b.a.-ba donc, euh, on cherche forcément un peu au départ. Ce n'est pas quelque chose d'inné puisqu'on ne l'a jamais fait, mais je pense qu'avec des CAP ça peut être ..., moi je pense que ça peut avoir du sens de faire de la co-intervention. »</i></p>	
<p>Pour définir la co-intervention, l'enseignante utilise la notion de « partage ». Notion qu'elle utilise seule ou pour indiquer le partage de savoirs.</p> <p>Elle indique que la co-intervention permet de mettre à l'œuvre de nouveaux projets, de nouvelles façons de travailler avec les élèves donc une nouvelle façon d'enseigner.</p> <p>Elle précise que cela n'est pas « inné » et que cela s'apprend.</p>	<p>Le co-enseignement est source de partage et d'enrichissement des pratiques professionnelles qui permettent de varier les situations d'apprentissage (Education Nationale, 2019).</p> <p>Les enseignants doivent être prêts, l'accepter et être accompagnés (Tremblay, 2013) et formés à collaborer entre eux et avec d'autres (Tremblay, 2020).</p>

Q17-D'accord, donc toi tu penses que c'est utile qu'un enseignant du domaine général soit en cours en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ?

R17-« Bah je pense qu'on se complète, [...] ça fait un lien entre les élèves de voir le domaine professionnel et le domaine général en même temps donc ça donne encore plus de matières à l'élève en faite de voir qu'il n'y a pas de séparation entre les matières [...] Euh et puis on a tous des pratiques pédagogiques qui sont différentes et finalement c'est intéressant de voir comment certains pratiquent par rapport à d'autres. »

L'enseignante pense que la co-intervention permet à l'enseignement général et professionnel de se compléter et d'aider les élèves à faire du lien entre les enseignements car il n'y a pas de séparation entre les matières.
Elle indique également que cela permet de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques qui diffèrent selon les enseignants.

Le co-enseignement et le décloisonnement des disciplines permettent aux élèves de faire du lien entre les disciplines et de donner du sens aux apprentissages et aux enseignements dans un contexte professionnel (Education Nationale, 2019).
Cela permet également un enrichissement de la pratique professionnelle par la découverte de nouvelles pratiques pédagogiques.

Q18-Alors justement, est-ce que tu peux m'expliquer ce que cela t'apporte à toi d'être à deux enseignants dans la classe ?

R18-« Ça permet d'avoir une autre vision, [...] On peut s'appuyer aussi sur l'autre, ça permet de palier à certains moments [...] (des difficultés d'un élève ou de ses capacités) [...] Les élèves n'ont pas la même façon d'appréhender un cours de professionnel et un cours de matière générale ou d'arts appliqués et ça permet aussi d'avoir deux visions différentes sur un élève et parfois de remettre en question la vision qu'on avait de l'élève. »

Le fait d'être deux enseignants dans la même classe lui apporte une autre vision d'un élève et lui permet de mieux palier les besoins différents des élèves.

Le co-enseignement permet un repérage plus précis des besoins de chaque élève et, donc, d'y apporter des réponses plus adaptées (Friend et Cook, 2007).

Q19-Et justement, est-ce que tu penses que la co-intervention, elle peut répondre spécifiquement au besoin des élèves à BEP et au fait qu'on ait des groupes hétérogènes en CAP APR ?

R19-« [...] Pendant les heures de co-intervention, ça peut aussi permettre, par exemple, à l'un des deux enseignants, de prendre deux ou trois élèves, de refaire des choses avec ces trois là, peut-être qu'il y a besoin d'approfondir, et que pendant ce temps là, l'autre va travailler d'autres compétences avec un élève. Peut-être que les élèves porteurs de handicaps ont besoin de plus d'attention à un moment et être à deux, ça permet aussi, à ceux qui vont plus vite de pouvoir aller à leur rythme sans toujours attendre ou être perturbés dans les apprentissages par ceux qui ralentissent le train aussi. »

Q20-Donc en faite, cela répond à l'ensemble des besoins, c'est une façon de répondre aux besoins différents des élèves au sein de la classe ?

R20-« Oui, je pense qu'on peut l'appréhender comme ça. »

Selon elle, la co-intervention permet de travailler en groupe sur des activités différentes pour développer d'autres compétences.

Tout en étant davantage attentif aux besoins des élèves et en permettant à chacun de progresser à son rythme.

Le co-enseignement permet un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007) ainsi que le développement d'autres compétences qui, sans cela, n'aurait peut-être pas été travaillées. Il permet donc de répondre, de façon plus adaptée aux besoins de chaque élève en lui permettant de travailler à son rythme.

Q21-D'accord, est-ce que tu penses que les élèves font le lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en APR ? Est-ce que tu penses qu'ils se rendent compte de l'utilité de l'ensemble des cours en APR ?

R21-« En APR, je ne sais pas, mais nous, à Bartholdi, je pense qu'ils le font très bien parce que le fait de travailler sur des sujets communs, quand on travaille sur l'Inde, et qu'ils y travaillent en anglais, qu'ils y travaillent en français, qu'ils y travaillent en géo, qu'ils y travaillent en arts appliqués, en cuisine, bah la ils font le lien, c'est obligé et puis je pense que la co-intervention favorise d'autant plus ça parce qu'ils voient bien que du coup on communique entre nous aussi, qu'il n'y a pas de cloisonnement entre nous. »

Q22-Donc toi tu penses que la co-intervention va aider les élèves à faire du lien, en plus de travailler en projets, à faire du lien entre les enseignements ?

R22-« Je pense que ça va poursuivre le lien qu'on avait déjà, nous, mis en place avant la co-intervention parce que finalement sans faire de co-intervention écrite dans l'emploi du temps, on en faisait déjà. »

L'enseignante explique que la co-intervention permet de travailler sur des sujets communs aidant ainsi les élèves de faire du lien car les disciplines travaillent sur le même thème (projet) et évite ainsi le cloisonnement des disciplines.

La co-intervention, est pour elle, la suite logique de la pédagogie mise en place au sein de la classe depuis quelques années.

Le co-enseignement donne davantage la possibilité aux enseignants de travailler sur les mêmes thèmes ou projets en décroissant les disciplines.

Cette pratique permet donc aux élèves de faire du lien entre les disciplines.

<p>Q23-Et est-ce que tu as déjà pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves ?</p> <p>R23-(Silence)</p> <p><i>« Ça j'ai du mal à répondre parce que tu vois, moi je ne fais pas de cloisonnement réellement entre la co-intervention et mes cours d'arts appliquées. Si tu veux, il y a des choses qu'on va commencer en co-intervention et je vais les continuer après parce qu'on n'a pas fini. »</i></p>	
<p>L'enseignante ne sait pas si elle a pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves.</p>	<p>Du temps est nécessaire pour observer les effets du co-enseignement sur les apprentissages des élèves.</p>

<p>Q24-Et justement, avec la co-intervention, est-ce que tu as eu l'impression d'aller plus loin, alors je sais que la, c'est un peu arrêté, mais est-ce que tu as eu l'impression d'aller plus loin avec eux, qu'avec les anciennes promos ?</p> <p>R24-« On va plus loin avec eux parce qu'on a plus d'heures. C'est numérique aussi à un moment. [...] ».</p> <p>Q25-Donc pour l'instant, tu n'as pas observé spécialement d'effet de la co-intervention sur leurs apprentissages ?</p> <p>R25-« Bah ce n'est pas complètement vrai. Il y a des choses, ça y est, ils sont rentrés ..., ils commencent à prendre des habitudes de travail, plus rapidement peut-être que d'autres années où je les avais qu'une heure ou une heure et demi en arts appliqués. Euh, on les sent quand même plus à l'aise et peut-être une proximité avec moi qui est plus grande que les années passées. Mais ça je pense que c'est aussi du, au faite que je les ai, du coup, beaucoup plus. »</p>	
<p>L'enseignante indique que la co-intervention permet de consacrer plus de temps à chaque élève. Ils s'habituent plus vite aux méthodes de travail. Elle sent également que les élèves sont plus proches d'elles et plus à l'aise dans ses cours.</p>	<p>Le co-enseignement permet d'augmenter les interactions avec les élèves, de favoriser un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007). Le co-enseignement donne lieu à une assimilation plus rapide des méthodes de travail : l'élève acquiert donc des stratégies pédagogiques plus rapidement.</p>

<p>Q26-D'accord, d'une façon générale, c'est à dire en sortant de ton domaine, est-ce que tu as l'impression que les élèves tissent davantage de lien entre le domaine professionnel et le domaine général depuis la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? Si tu prends la classe dans sa globalité et dans l'ensemble des matières.</p> <p>[...]</p> <p>R28-« Je ne sais pas répondre parce que j'ai l'impression qu'avant c'était cohérent aussi pour eux. On a fait que mettre en place dans l'emploi du temps des choses qu'on faisait. [...] »</p>	
<p>L'enseignante pense que la co-intervention permet l'application concrète et cohérente des projets.</p>	<p>Le co-enseignement permet de travailler de façon cohérente et concrète sur les mêmes thèmes ou projets.</p>

Q29-Oui je vois ce que tu veux dire. Est-ce que tu penses que la co-intervention va quand même avoir un impact positif sur leur apprentissage ?

R29-« Moi je pense (hoche la tête pour dire oui) »

Elle indique penser que la co-intervention a un impact positif sur les apprentissages des élèves.

Le co-enseignement a un impact positif sur les apprentissages des élèves.

Q30-Et toi, est-ce qu'elle a eu un impact positif sur tes pratiques pédagogiques ? Ça change la façon d'enseigner la co-intervention.

R30-« Oui tout à fait (rire) ».

Q31-Est-ce que tu penses que cela t'a amené du plus ou est-ce que tu penses que cela t'a amené du moins ?

R31-« Moi je pense que ça a amené déjà du plus, et en la pratiquant au fur et à mesure, on va devenir meilleur et on va savoir mieux l'utiliser et être plus performant dans les années à venir. Je pense que cette année on a un peu tâtonné, en plus, ça a été un peu rocambolesque le début (rire). Mais nan, moi je pense, [...] qu'elle est là, cette co-intervention pour les CAP, pour lier les deux, et qu'il faut travailler là-dessus. ».

Q32-Est-ce que tu penses que cela serait intéressant de développer la co-intervention en ayant plus de cours justement comme ça à deux enseignants ?

R32-« Je ne suis pas sûre non plus, il ne faut pas non plus que cela devienne quelque chose de systématique parce que chaque matière a aussi des compétences propres à la matière à travailler. Avec la co-intervention, on développe d'autres compétences, mais il faut aussi garder du temps pour chaque discipline, qu'on ne se perde pas non plus dans un ... dans un système où l'on ne travaille plus que des compétences transversales. Je pense aussi qu'il y a des compétences propres à chaque matière à garder spécifiquement. »

L'enseignante ajoute que la co-intervention a également un impact positif sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'expérience va permettre une amélioration de la pratique de la co-intervention. Il s'agit des débuts et elle y va à « tâtons ».

Elle complète son propos en indiquant que la co-intervention est importante en CAP pour lier les enseignements entre eux.

Elle précise, qu'à son avis, la co-intervention systématique n'est pas la solution idéale pour travailler toutes les compétences.

Le co-enseignement a également un impact positif sur les pratiques pédagogiques des enseignants qui seront optimisées avec l'expérience.

Le co-enseignement permet, aux élèves de CAP, de lier les enseignements entre eux.

Toutes les compétences ne peuvent pas être travaillées en co-enseignement.

Q34-Quelle évolution pédagogique est-ce tu t'attends à observer d'ici quelques années ? En gros, pour toi, c'est quoi l'école de demain ?

R34-(rire) « C'est quoi l'école de demain ? »

Q35-C'est quoi l'école de demain ? Comment va évoluer l'école ?

R35-« L'école des inégalités galopantes (rire). L'école pfff. Je ne sais pas aujourd'hui te dire. Je suis assez pessimiste sur l'école de demain. »

Q36-En terme de pédagogie, pour toi, ce sera quoi notre façon d'enseigner dans quelques années ?

R36-« [...] (silence). Je ne sais pas si on finira par avoir finalement une école pour ces élèves là qu'en apprentissage ou on aura plus que de la co-intervention pour toutes disciplines. Est-ce qu'on deviendra comme les suédois où on ne finira par travailler que par projets complètement interdisciplinaire ? Je ne sais pas. [...]. Par contre, je pense que la co-intervention peut aider à d'autres compétences et du coup pour nos élèves aussi de CAP cela peut aider à aussi acquérir des compétences humaines qui leurs seront de toute façon utiles. [...] »

Q37-Et alors, est-ce que l'école de demain, ce ne serait pas justement de la co-intervention entre un enseignant dit ordinaire et un enseignant spécialisé pour justement faciliter la prise en charge de ces élèves ?

R37-« Peut-être. Mais je te dis, moi j'ai un peu de mal à me projeter sur l'école de demain. J'ai déjà du mal à me projeter sur le nouveau système. Euh, te dire ce que moi je projette pour demain, non, pfff, je ne sais pas bien, moi tu vois. »

Q38-[...] Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

R38-« Non je pense que c'est enrichissant, toutes ces découvertes là, c'est enrichissant, maintenant c'est toujours fait un peu dans la rapidité et sans beaucoup de réflexion antérieure. Donc on est mis devant le fait accompli. Il faut commencer à tel date, on y va mais sans avoir travaillé vraiment le fond avant la forme. Mais ça c'est une habitude Education Nationale. Il faut être bon dans tout de façon innée. Voilà. »

Celle-ci a, toutefois, peur que l'école devienne de plus en plus inégale entre les élèves.

Elle ne sait pas ce que sera l'école de demain.

Mais elle pense que la co-intervention peut aider les élèves à développer d'autres compétences notamment humaines.

Elle ajoute que les découvertes sont enrichissantes mais qu'il est regrettable que cela se fasse dans la rapidité, sans réflexion.

Que les enseignants soient mis devant le fait accompli sans leur laisser le temps de travailler le fond en leur demandant d'être bon immédiatement de façon innée sans formation.

Le co-enseignement peut aider les élèves à développer d'autres compétences notamment humaines.

Les enseignants doivent impérativement être accompagnés (Tremblay, 2013) et formés à collaborer entre eux et avec d'autres (Tremblay, 2020).

1.2.4. Synthèse de l'entretien avec Célia

L'entretien avec Célia m'a permis de faire ressortir les points suivants.

En ce qui concerne le profil des élèves en CAP APR, il s'agit principalement d'élèves en difficultés scolaires et/ou en difficultés familiales et/ou en difficultés intellectuelles et/ou en situation d'handicap (Brucy *et al.*, 2012 ; DEPP et SD-SIES, 2019). Le groupe est donc très hétérogène et manque globalement de culture artistique.

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, l'enseignante n'avait pas l'expérience de cette pratique pédagogique et n'a pas été formée (Tremblay, 2020). Pour elle, le co-enseignement est source de partage et d'enrichissement professionnel (Tremblay, 2011) qui offre la possibilité de varier les situations d'apprentissages. Selon elle, le co-enseignement donne la possibilité de travailler, de façon concrète et cohérente sur des thèmes ou projets communs dans un contexte professionnel (Education Nationale, 2019). Cette pratique permet de développer l'estime de soi (Hang et Rabben, 2009 ; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 ; Fontana, 2005), des compétences humaines et le bien-être personnel et culturel des élèves. Cela aide, également, à repérer, plus précisément et plus rapidement, les besoins spécifiques de chaque élève et à y apporter les solutions les plus adaptées possibles (Friend et Cook, 2007) en laissant les élèves avancer à leur rythme.

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, l'enseignante a pu observer, plus rapidement, la mise en place de stratégies chez les élèves (Tardif, 1999 ; Bosson, 2013). Le décroisement des disciplines permet de lier les disciplines entre elles et aide donc les élèves à faire du lien entre les enseignements en donnant plus de sens aux apprentissages via les thèmes et projets mis en place.

L'enseignement précise l'importance du co-enseignement en CAP en LP et espère qu'une formation sur le thème du co-enseignement sera proposée aux enseignants.

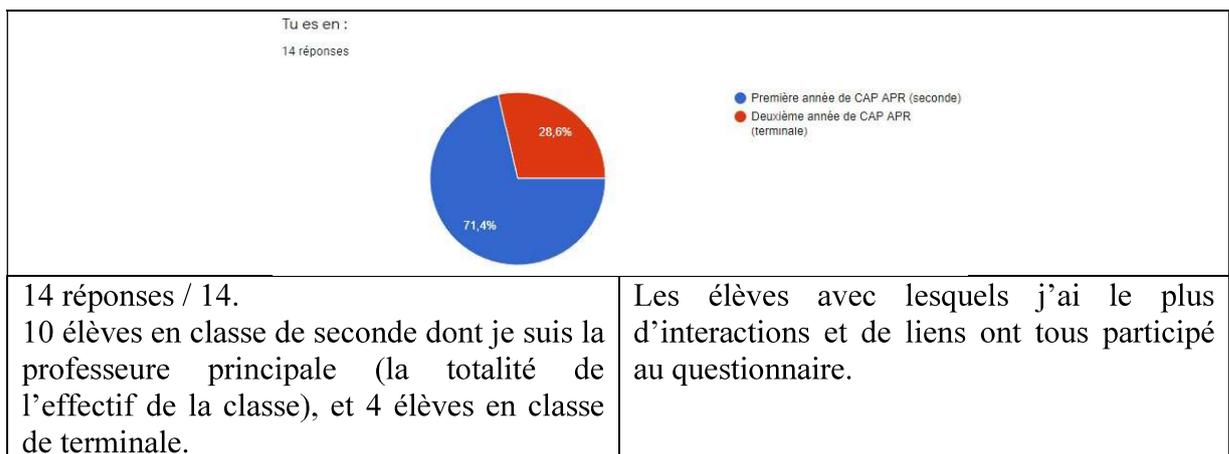
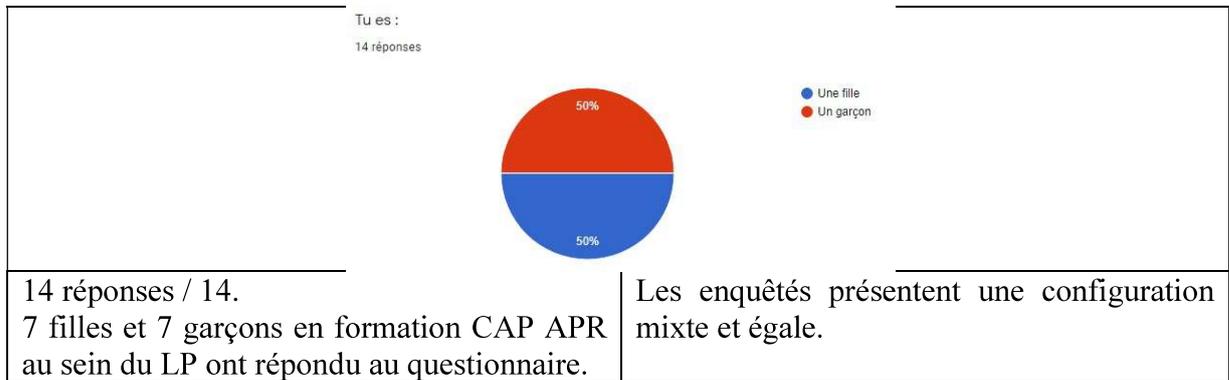
2- Résultats auprès des élèves

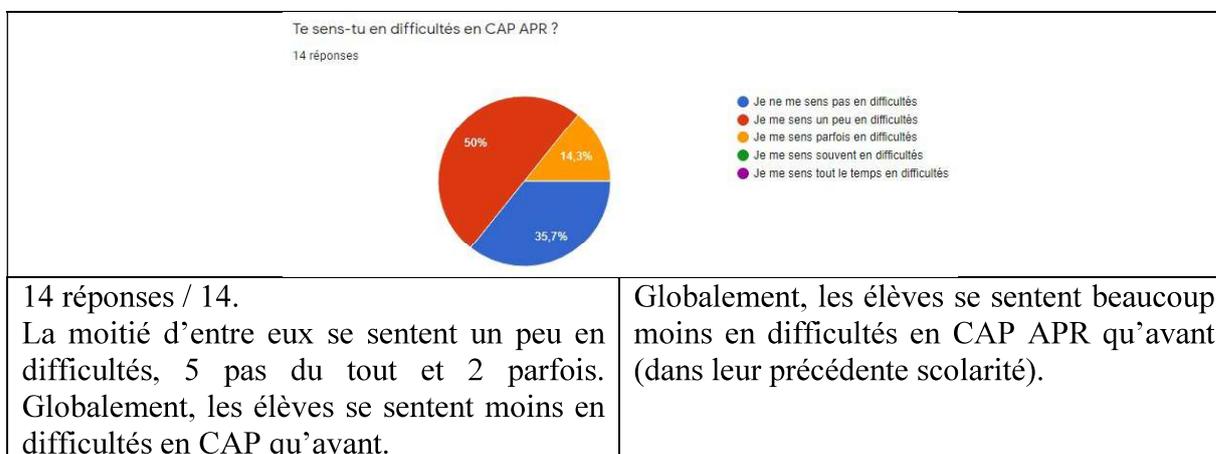
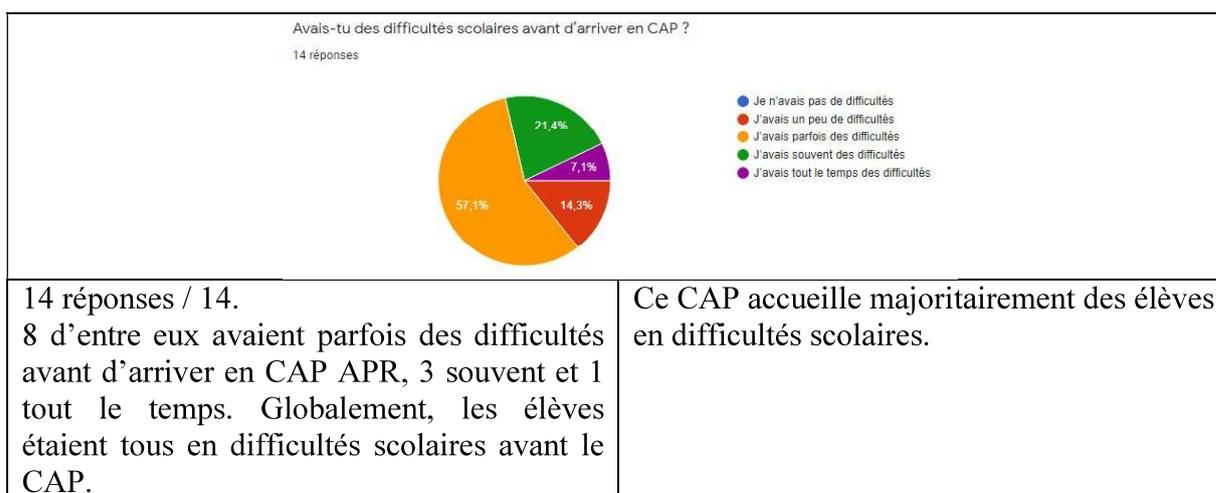
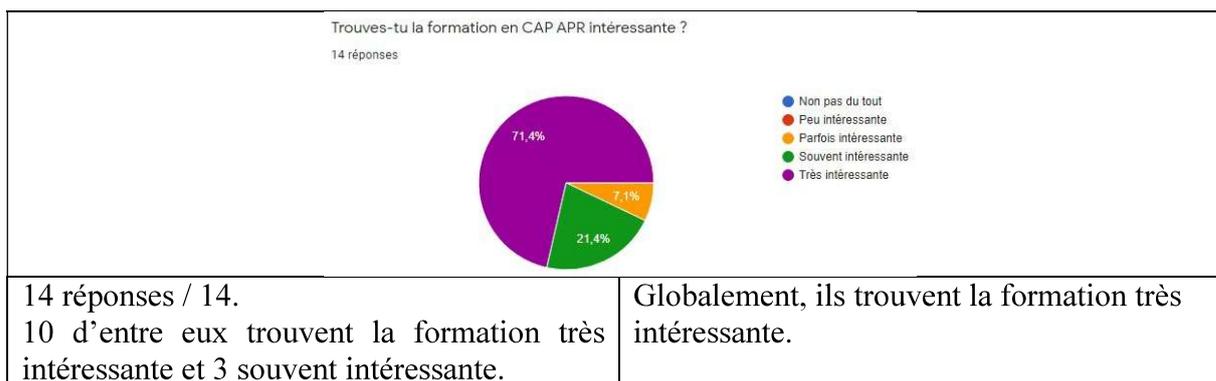
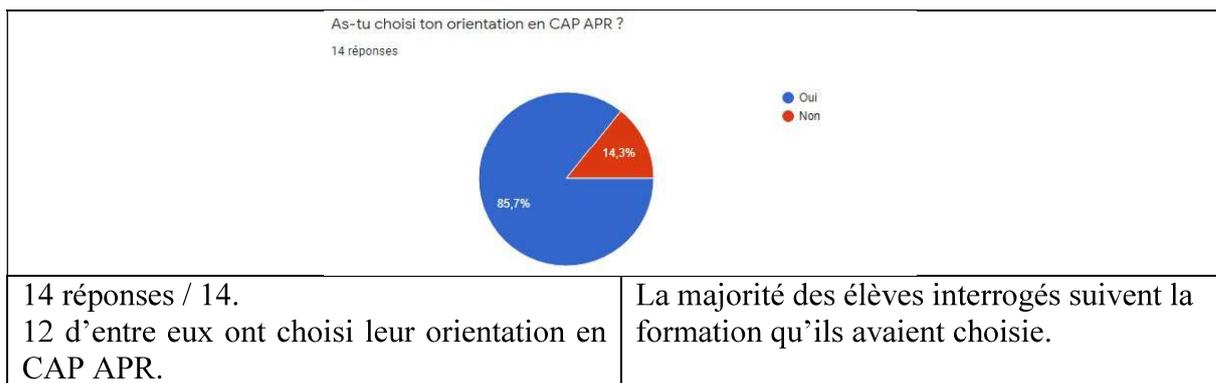
2.1. Par questionnaires

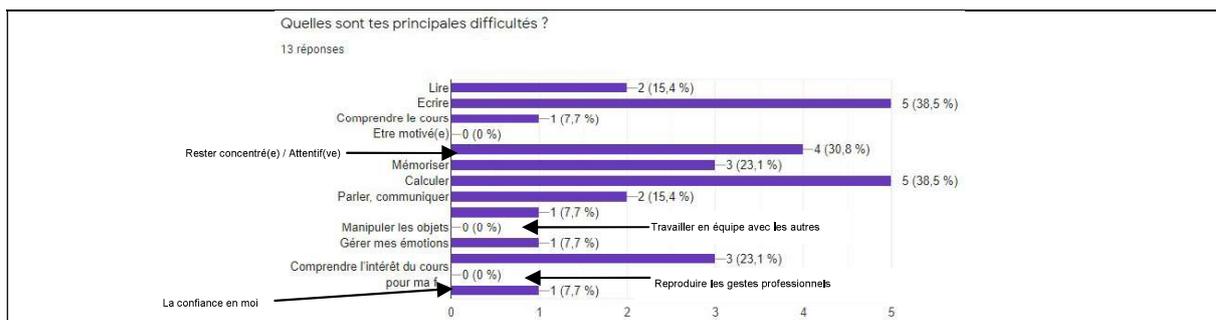
1.1.1. *Données brutes*

Les principaux résultats bruts sont présentés dans les tableaux suivants, en reprenant les réponses obtenues à chacune des questions. Elles sont structurées en fonction des trois thèmes abordés : le profil des élèves en CAP APR, le transfert des apprentissages et la co-intervention.

Le profil des élèves en CAP APR

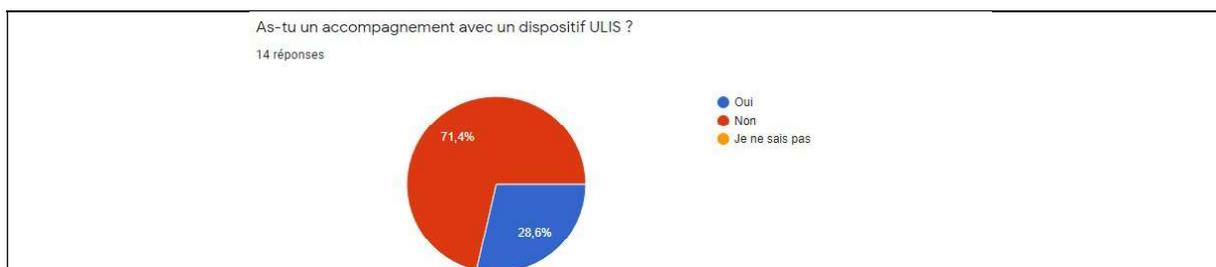






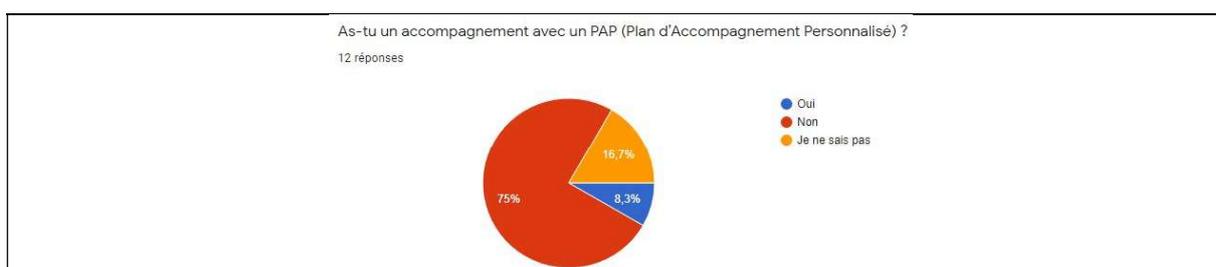
13 réponses / 14.
Les principales difficultés indiquées par les élèves sont pour écrire, calculer et rester concentré(e)/attentif(ve).
Viennent ensuite la mémorisation et le fait de reproduire les gestes.
Les difficultés liées à la confiance en soi, la motivation, la manipulation et la compréhension de l'intérêt des cours sont peu ou pas évoquées.

Les élèves évoquent des difficultés en écriture, calcul et concentration/attention et n'en évoquent pas en intérêt, motivation, confiance en soi.
La formation est donc intéressante et a du sens pour eux (venant retirer le premier frein relevé par Tardif en 1999 pour faciliter le transfert des apprentissages). Les élèves se sentent bien. Le co-enseignement va-t-il permettre de palier les difficultés évoquées par les élèves en écriture, calcul et concentration/attention ?



14 réponses / 14.
4 élèves sur les 14 bénéficient d'un accompagnement par un dispositif ULIS.

Certains élèves sont en situation de handicap reconnue par la MDPH



12 réponses / 14.
Un élève bénéficie d'un accompagnement avec un PAP et 2 d'entre eux ne savent pas si ils ont un PAP.

Peu d'élèves ont un PAP. Les TSLA des autres élèves ne sont donc pas reconnus.

Le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR

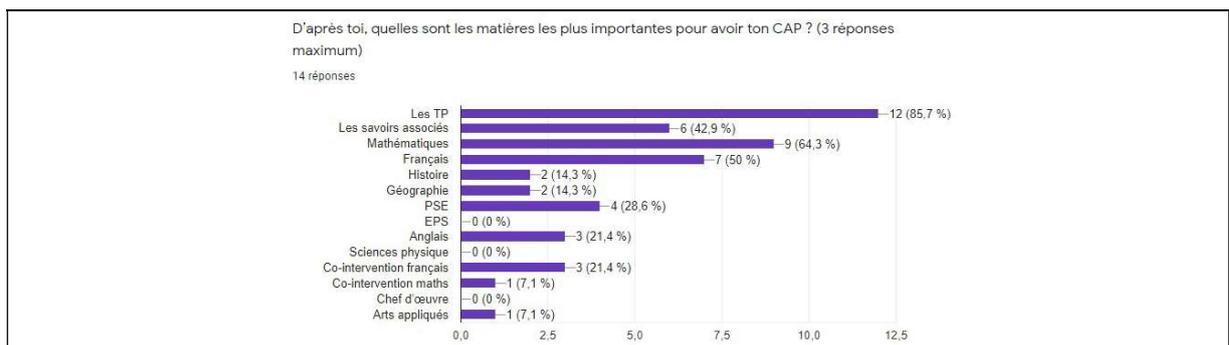
Donne des exemples de ce que tu as appris au lycée qui te sert dans ta vie personnelle :

9 réponses

- Les recette, les ustensiles, le bionettoyage
- La cuisine
- Ce que j'ai appris en cuisine.
- Savoir cuisiner
- Le travail en équipe et la communication
- l'hygiène
- Ça rapidité
- Les technique de cuisine
- Prendre confiance en moi, le bionettoyage, à bien comprendre les consignes.

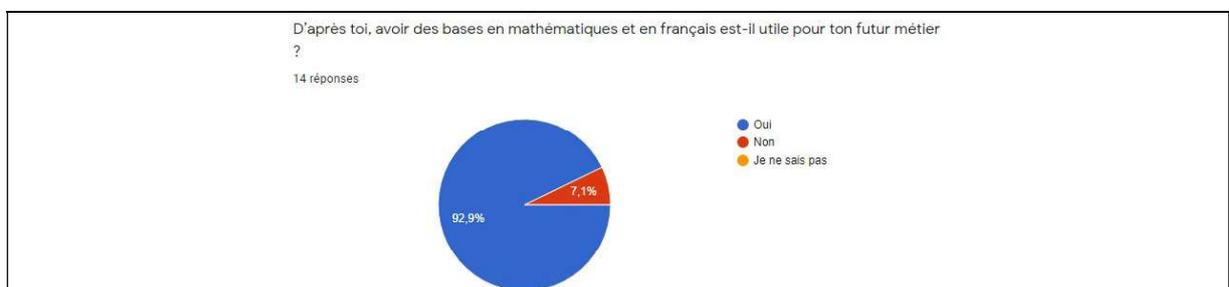
9 réponses / 14.
7 élèves sur 9 donnent des exemples de techniques professionnelles qu'ils utilisent au quotidien (cuisine, bionettoyer,...). Le travail d'équipe, la communication, la confiance en soi et la compréhension des consignes sont cités une fois.

Les élèves réutilisent les apprentissages acquis au LP dans leur vie quotidienne/personnelle. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). Les élèves utilisent des savoirs dans des contextes différents de celui d'origine.



14 réponses / 14.
La grande majorité d'entre eux jugent les TP les plus importants.
Puis viennent les mathématiques, le français et les savoirs associés.

Le domaine professionnel, le français et les mathématiques ont une valeur plus importante pour les élèves pour l'obtention de leur diplôme.



14 réponses / 14.
13 d'entre eux pensent qu'il est utile d'avoir de bonnes bases en mathématiques et en français pour leur futur métier.

Cette notion d'utilité associée aux enseignements (Anderson, Thomas, Getahun et Cooke, 1992) va permettre de retirer le deuxième frein au transfert des apprentissages (Tardif, 1999).

<p>Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises les mathématiques :</p> <p>11 réponses</p> <ul style="list-style-type: none"> Pour peser Les mesures Compter ect Avec les verre dosseur Quand je cuisine. Quand j'achète des articles Évaluer le poids des ingrédients pour peser des aliments pour compter la monney Le temps (l'heure) Pour les recettes de cuisine Faire les comptes bancaires ,doser les ingrédients
--

<p>11 réponses / 14</p> <p>Dans leur vie quotidienne, 8 d'entre eux utilisent les mathématiques pour peser, doser et mesurer en cuisine. 3 d'entre eux pour effectuer des paiements avec de la monnaie, et un pour lire l'heure.</p>	<p>Les élèves explicitent les apprentissages acquis au LP en mathématiques dans leur vie quotidienne/personnelle. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). Les élèves utilisent des savoirs dans des contextes différents de celui d'origine.</p>
--	---

<p>Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises les mathématiques :</p> <p>10 réponses</p> <ul style="list-style-type: none"> Pour peser Les mesure Compter le nombre de personnes pour la table les mesures ect Les quantités Quand on pèse Sur le poids des ingrédients Peser les fruits pour peser les aliments Calcul pour faire un gâteau Pour les recettes de cuisine
--

<p>10 réponses / 14.</p> <p>En milieu professionnel, 7 d'entre eux utilisent les mathématiques pour peser et mesurer les ingrédients et 4 pour calculer les quantités des recettes.</p>	<p>Les élèves explicitent les apprentissages acquis au LP en mathématiques durant les PFMP. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). Les élèves utilisent des savoirs dans des contextes différents de celui d'origine.</p>
---	---

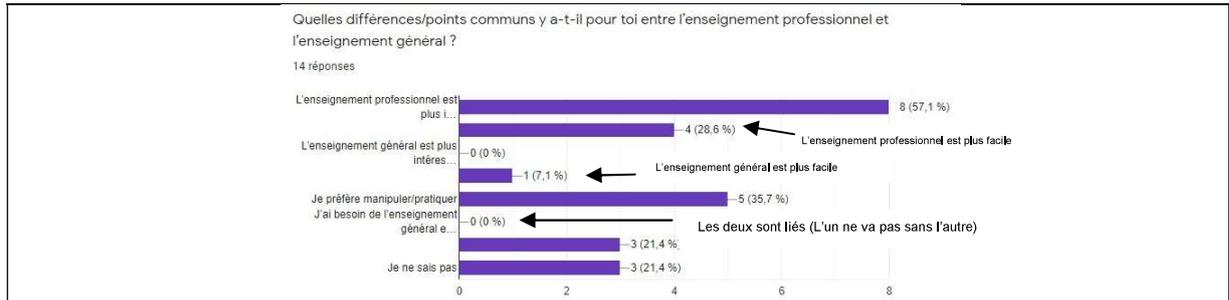
<p>Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises le français :</p> <p>10 réponses</p> <ul style="list-style-type: none"> Communiqué quon on parle a avec tu monde Lire et écrire En cours de français Quand je parle Communiquer avec son entourage pour parler correctement Arriver à bien parler Pour lire une recette La communication ,le relationnel 	
--	--

<p>10 réponses / 14.</p> <p>Dans leur vie quotidienne, 7 d'entre eux utilisent le français pour communiquer à l'oral et 3 pour lire et écrire.</p>	<p>Les élèves explicitent les apprentissages acquis au LP en français dans leur vie quotidienne/personnelle. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). Les élèves utilisent des savoirs dans des contextes différents de celui d'origine.</p>
--	--

<p>Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises le français :</p> <p>10 réponses</p> <ul style="list-style-type: none"> Communiqué Avec les élèves , les tuteurs Pour parler et écrire des lettres de motivation et des cv Quand je lis une recette Quand je parle au client Communiquer avec une personne qui ne parle pas la même langue que un collègue pour être polis Se faire comprendre en parlent correctement Lire les consignes Communication 	
--	--

<p>10 réponses / 14.</p> <p>En milieu professionnel, 6 élèves utilisent le français pour la communication orale et 3 pour lire et écrire.</p>	<p>Les élèves explicitent les apprentissages acquis au LP en français durant les PFMP. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). Les élèves utilisent des savoirs dans des contextes différents de celui d'origine.</p>
---	--

Le co-enseignement en CAP APR

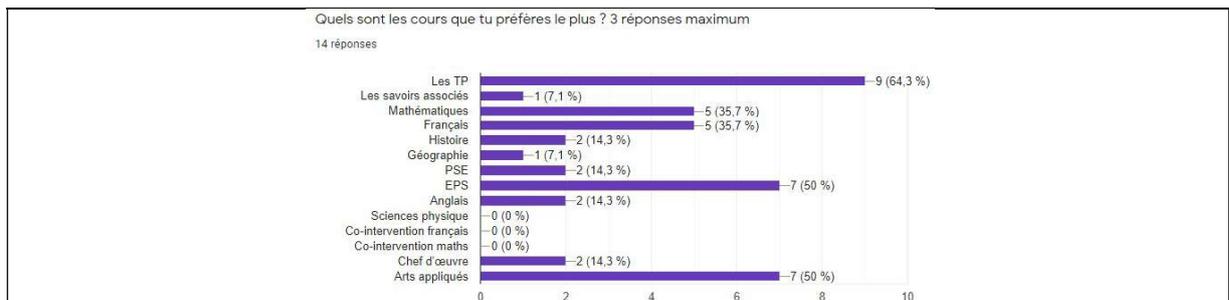


14 réponses / 14.

8 d'entre eux pensent que l'enseignement professionnel est plus intéressant/motivant. 5 préfèrent manipuler / pratiquer et 4 pensent que l'enseignement professionnel est plus facile.

La grande majorité des élèves est donc plus à l'aise en enseignement professionnel.

Les élèves accordent plus de valeur et d'utilité à l'enseignement professionnel. Les séances de co-enseignement entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel vont donc motiver les élèves et donner plus de valeur à l'enseignement général et ainsi faciliter le transfert des apprentissages (Bosson, 2013).



14 réponses / 14.

Pour 9 d'entre eux, les TP est leur discipline préférée.

Suivi par l'EPS et l'art avec 7 d'entre eux.

Puis le français et les mathématiques avec 5 d'entre eux.

Les enseignements pratiques (domaine professionnel, EPS et arts) sont les disciplines préférées des élèves.

Que signifient pour toi les cours de co-intervention ? A quoi servent-ils ?

8 réponses

- Apprendre des mots professionnel
- Je sais pas
- A nous aider
- A savoir se présenter dans un entretien d'embauche
- Je ne sais pas
- je ne sais pas
- Il servent à pouvoir par exemple associé le français à la cuisine et moi je trouve que c'est bien
- La découverte des cultures ,sujets diversifiés.

<p>8 réponses / 14 3 d'entre eux ne savent pas à quoi servent les cours de co-intervention. 3 d'entre eux donnent des exemples. Et l'un d'entre eux explique que la co-intervention sert à associer le français à la cuisine et trouve cela bien.</p>	<p>Les objectifs et contenus des séances de co-enseignement ainsi que les attentes doivent être clarifiés et explicités aux élèves afin de leur permettre une meilleure compréhension du lien entre les disciplines (Murray, 2004).</p>
--	---

Que t'apportent les cours de co-intervention en mathématiques ?

6 réponses

- Je ne sais pas
- Je sais pas
- Je ne sais pas
- Rien
- je ne sais pas

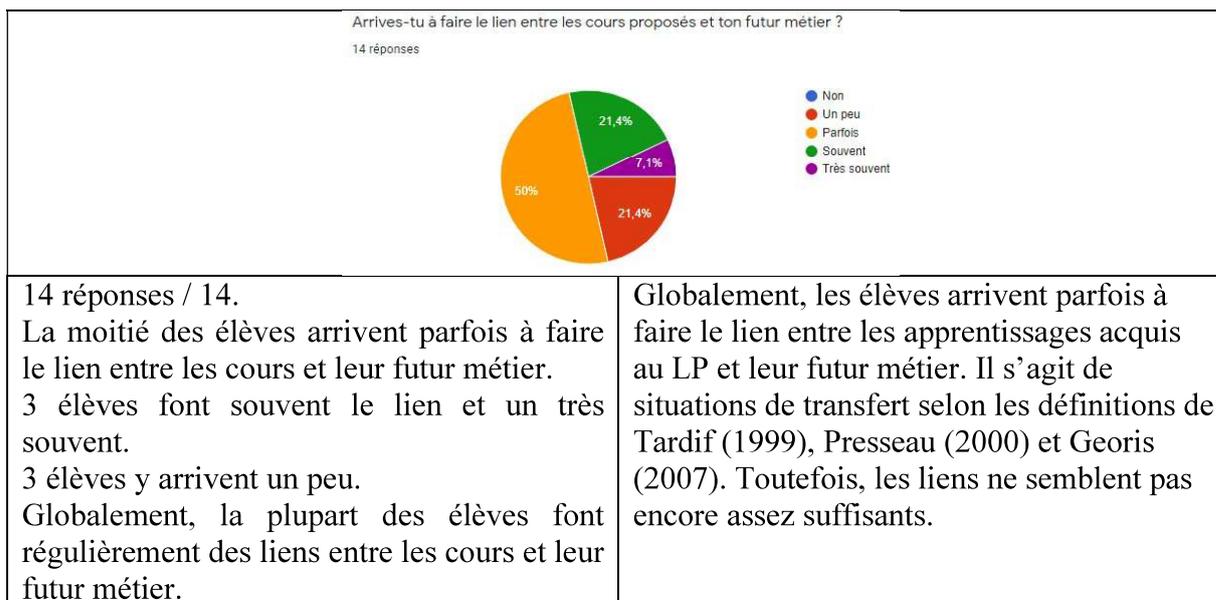
<p>6 réponses / 14. Les élèves de l'échantillon n'ayant pas de séances de co-enseignement en mathématiques, ils ne sont pas en mesure de répondre à cette question.</p>	
--	--

Que t'apportent les cours de co-intervention en français ?

7 réponses

- Apprendre les mots professionnel
- A nous aider pour les stage
- Savoir parler
- C'est quoi ?
- je ne sais pas
- A savoir parlé français en cuisine
- Des informations,

<p>7 réponses / 14 2 élèves ne savent pas ce qu'apporte la co-intervention en français. 2 d'entre eux parlent de la communication orale et 3 d'entre eux donnent des exemples concrets.</p>	<p>Les objectifs et contenus des séances de co-enseignement ainsi que les attentes doivent être clarifiés et explicités aux élèves afin de leur permettre une meilleure compréhension du lien entre les disciplines (Murray, 2004).</p>
---	---



1.1.2. Synthèse

Les réponses des 14 élèves au questionnaire m'ont permis de faire ressortir les points suivants.

En ce qui concerne le profil des élèves en CAP APR, il s'agit d'élèves, en difficultés et/ou en situation de handicap (Brucy *et al.*, 2012 ; DEPP et SD-SIES, 2019), motivés par la formation qu'ils trouvent très intéressante. Ils attribuent au domaine professionnel, au français et aux mathématiques une valeur plus importante pour l'obtention de leur diplôme (Anderson, Thomas, Getahun et Cooke, 1992). Les enseignements pratiques (domaine professionnel, EPS et arts) sont les disciplines préférées des élèves et ils estiment que l'enseignement professionnel est la discipline la plus utile. Ils se sentent moins en difficultés aujourd'hui que dans leur précédente scolarité. Ils évoquent des difficultés en écriture, calcul et concentration/attention et n'en évoquent pas en intérêt, motivation, confiance en soi. Les élèves se sentent bien dans la formation.

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, il permet de retirer deux freins au transfert des apprentissages en donnant du sens aux enseignements (Education Nationale, 2019), en décloisonnant les disciplines pour faire du lien entre elles et donnant un intérêt et plus d'utilité aux différentes disciplines (Bosson, 2013). Toutefois, les objectifs et contenus des séances de co-enseignement ainsi que les attentes doivent être clarifiés et explicités aux élèves afin de leur permettre une meilleure compréhension du lien entre les disciplines (Murray, 2004).

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, les élèves explicitent et réutilisent les apprentissages acquis au LP en français et en mathématiques dans leur vie quotidienne/personnelle et lors des PFMP (Tardif, 1999 ; Presseau, 2000 ; Georis, 2007). Globalement, les élèves arrivent parfois à faire le lien entre les apprentissages acquis au LP et leur futur métier. Toutefois, les liens ne semblent pas encore assez suffisants.

2.2. Par entretiens

2.2.1. Résultats de l'entretien avec Ana

<p>Q19-Dans les cours que tu as, est-ce que tu arrives à faire le lien avec ton futur métier ? <i>R19-« Euh ... En TP oui, tout ce qu'on fait avec Mr A, oui, en maths, euh, des fois, mais euh, en français pas trop. A part les cours avec vous aussi en PSE [...] et c'est tout. C'est tout. »</i></p>	
<p>Q20-D'accord, donc pour certains cours, tu ne comprends pas pourquoi ils sont utiles pour ta formation APR ? <i>R20-« C'est ça. »</i></p>	
<p>L'élève interrogé indique faire des liens en TP et en PSE avec son futur métier. Parfois en mathématiques et pas souvent en français. L'élève ne comprend pas toujours l'utilité de certains cours pour sa formation APR.</p>	<p>L'élève arrive parfois à faire le lien entre les apprentissages acquis au LP et son futur métier mais elle ne voit pas l'utilité de l'ensemble des enseignements. L'absence de sens et d'intérêt pour l'élève va freiner le transfert des apprentissages.</p>
<p>Q21-D'accord, est-ce qu'il y a un lien pour toi entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ? <i>R21-« Ah bon, un lien ? »</i></p>	
<p>Q22-Oui, est-ce que pour toi, il y a un lien ? <i>R22-« Bah non parce que euh c'est professionnel, c'est pour apprendre notre métier et que le lycée général euh c'est des cours normal en faite. »</i></p>	
<p>Q23-Non, alors la en faite, ma question c'est euh entre les cours de français, de maths, d'anglais, euh d'arts, que tu as, est-ce que tu vois le lien qu'il y a avec les cours que tu fais avec Mr A, avec les cours de professionnel ? <i>R23-(Silence)</i></p>	
<p>Q24-Est-ce qu'il y a un lien pour toi ? Est-ce que c'est cohérent euh, ce que tu fais entre le professionnel et ce que tu fais en maths, en arts ou en anglais, par exemple. <i>R24-« Euh, oui, je vois, c'est cohérent »</i></p>	
<p>L'élève confond l'enseignement général avec le lycée général. L'élève indique que l'ensemble des cours sont cohérents mais a-t-elle vraiment compris la question ?</p>	

<p>Q25-D'accord, euh, comment tu utilises les cours de français et les cours de maths lorsque tu es en milieu professionnel ? Donc soit en TP avec Mr A, soit quand tu es en stage.</p> <p><i>R25-(Silence) « Les cours de maths, bah, ça m'aide à faire des, comment dire, ça m'aide à (Silence) à faire des conversions, euh à euh alors je cherche (Rire) »</i></p> <p>Q26-Oui (rire), en français, est-ce qu'il y a des choses que tu utilises en cours de professionnel ?</p> <p><i>R26-« A part lire les recettes, mais c'est tout. »</i></p>	
<p>Dans le milieu professionnel, l'élève utilise les mathématiques pour faire des conversions et le français pour lire les recettes.</p>	<p>L'élève explicite les apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés en PFMP. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). L'élève utilise un savoir dans un contexte différent de celui d'origine.</p>

<p>Q29-D'accord, non mais c'est pas, c'était, c'est rien Ana, t'inquiètes pas. Humm, penses tu utile qu'un enseignant du domaine général, donc un enseignant de français ou de maths, euh, donc penses tu que ce soit utile, qu'un de ces enseignants soit en cours en même temps que vous avec un enseignant du domaine professionnel ? Est-ce que tu penses que ce serait bien, euh, que et qu'est-ce que ça t'apporterait si hummm ton prof de maths ou de français venait en cours en même temps que toi avec Mr A ?</p> <p><i>R29-« Ca sert à rien (Rire) bah je vois pas la, je vois pas la (Silence). Je vois pas pourquoi il serait la, ça sert à rien, on a déjà un prof de professionnel, y a pas besoin de rajouter un autre prof. »</i></p> <p>Q30-D'accord, donc pour toi, ce n'est pas utile d'avoir deux profs en même temps ? Euh</p> <p><i>R30-« Non »</i></p> <p>Q31-Dans une classe ?</p> <p><i>R31-« C'est plutôt stressant, que, euh, que, que autres choses. »</i></p> <p>Q32-D'accord. Pourquoi ce serait stressant pour toi ?</p> <p><i>R32-« Euh, bah on aurait deux profs sur le dos (rire) Déjà un prof c'est déjà pas mal alors deux ... »</i></p>	
<p>L'élève n'a pas de cours de co-intervention et ne voit pas l'intérêt d'avoir deux enseignants dans la même classe. L'élève pense que cela serait plutôt stressant d'avoir « deux professeurs sur le dos ».</p>	<p>L'élève, qui n'a pas de co-intervention dans sa formation, ne voit pas d'intérêt au co-enseignement.</p>

Q33-D'accord. Humm, est-ce que, donc tu n'as aucun cours où tu as deux enseignants ?

R33-« *Aucun cours où j'ai deux ... Non. » [...] R34-« Non, à part des AVS mais c'est pas des enseignants les AVS ? »*

Q35-Non, tout à fait et Mme C, elle ne vient jamais en cours avec vous ? Faire cours avec un de vos profs ?

R35-« *Ah mais Mme C, je ne la considère pas comme un prof, parce qu'on a pas de cours avec elle en faite. »*

Q36-D'accord.

R36-« *Pour moi, c'est comme une AVS ... mais une AVS plus au dessus, plus élevée en faite. »*

(Mme C est la coordinatrice du dispositif ULIS du LP)

Q37-D'accord. Donc pour toi, ça t'apporte rien d'avoir deux enseignants en même temps dans la classe ?

R37-« *Non, j' préfère avoir une AVS que avoir deux... deux enseignants. »*

Q44-D'accord. Euh, est-ce que tu penses que ce serait préférable que les enseignants fassent cours à deux ?

R44-« *(Silence) cours à deux ? »*

Q45-Hum, deux enseignants en même temps

R45-« *Non. »*

L'élève n'a pas de cours avec deux enseignants.

Elle a parfois une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ou la coordinatrice ULIS du lycée qui vient accompagner les élèves (dont elle ne comprend pas le rôle). L'élève pense que la présence d'une AVS est préférable à celle d'un autre enseignant.

L'élève ne voit pas l'intérêt d'avoir deux enseignants dans la même classe.

L'élève, qui n'a pas de co-intervention dans sa formation, indique préférer la présence d'une AESH plutôt que d'un autre enseignant. Toutefois, pour elle, la présence de deux adultes dans une classe est préférable.

Q38-D'accord, OK. Humm est-ce que tu utilises tes connaissances en mathématiques et en français dans la vie de tous les jours ?

R38-« *En français, et en ... euh, oui (Silence).* »

Q39-Donc en français oui et en mathématiques ? Est-ce que tu utilises ce que tu apprends en mathématiques dans la vie de tous les jours ?

R39-« *(Silence) Dans la vie de tous les jours, euh, (Silence) non.* »

Q41-[...] Oui, alors on parlait de ce que tu apprends en maths et en français, est-ce que tu l'utilises dans la vie de tous les jours ? Et je te demandais des exemples, donc qu'est-ce que tu utilises dans ta vie de tous les jours qui vient du domaine des maths ?

R41-*(Silence)*

Q42-Ou du français ?

R42-« *Bah mesurer des gâteaux, euh, la cuisine, mais après euh dans d'autres domaines, nan* »

Q43-D'accord et le français ?

R43-« *Et le français, euh bah euh, pour lire, euh, par exemple faire des lettres de motivation, tout ça ... j'utilise plus le français que les maths.* »

L'élève utilise le français dans la vie de tous les jours pour lire et écrire et les mathématiques pour mesurer les quantités des gâteaux en cuisine.

L'élève pense utiliser plus souvent le français que les mathématiques.

L'élève explicite les apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés dans sa vie quotidienne/personnelle. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007).

L'élève utilise un savoir dans un contexte différent de celui d'origine.

2.2.2. Synthèse de l'entretien avec Ana

L'entretien avec Ana m'a permis de faire ressortir les points suivants.

En ce qui concerne le profil d'Ana, il s'agit d'une élève de terminale en situation de handicap avec des difficultés de compréhension à l'oral. Les questions ne semblent pas toujours avoir été comprises malgré les nombreuses reformulations.

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, l'élève n'a pas de séances de co-intervention dans sa formation et n'en voit pas l'intérêt. Elle préfère la présence d'une AESH à celle d'un autre enseignant. L'élève arrive parfois à faire le lien entre les apprentissages acquis au LP et son futur métier. Elle ne voit pas l'utilité de l'ensemble des enseignements et tisse peu de liens entre les disciplines alors qu'elle en a le plus besoin (Bereiter, 1995 et Haskell, 2001).

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, l'élève explicite quelques apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés en PFMP et dans sa vie quotidienne/personnelle. L'élève utilise peu de savoirs dans un contexte différent de celui d'origine.

2.2.3. Résultats de l'entretien avec Ryan

Ryan est en première année de CAP APR au sein du LP. Durant son année de troisième au collège, il a effectué des stages en entreprise (pâtisserie, garage automobile,...). Il a été obligé de faire le choix de venir en CAP APR car il n'avait pas une moyenne suffisante pour aller en bac général. Il se sent très bien dans la formation qu'il trouve intéressante. Il n'éprouve pas de difficultés particulières.

Q12-Dans les cours que tu as, est-ce que tu arrives à faire le lien avec ton futur métier d'agent polyvalent de restauration ?

R12-« Euh oui parce que oui euh parce que y a deux matières qui est utile c'est le français et les maths. »

Q13-D'accord donc tu comprends que tous tes cours sont utiles pour devenir agent polyvalent de restauration. Est-ce que tu comprends que les cours d'arts, d'anglais, de sport sont aussi utiles ?

R13-« Euh Anglais oui, parce que si par exemple dans notre futur, si on croise par exemple des anglais euh qui veulent manger dans notre restaurant et tout bah faudra qu'on apprenne une autre langue fin, la langue anglais ou autre chose par exemple l'espagnol si y a des espagnols faudra qu'on apprenne leur langue. »

L'élève explique faire le lien entre les matières et son futur métier. Pour lui, les mathématiques et le français sont utiles ainsi que les autres disciplines.

L'élève explique faire le lien entre les disciplines et comprendre l'utilité de chacune dans sa formation professionnelle (Bosson, 2013).

Q15-Est-ce qu'il y a un lien pour toi entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel c'est-à-dire est-ce que les matières tels que les maths, le français sont liés, pour toi, avec le domaine professionnel ?

R15-« Alors oui (silence) parce que par exemple dans le milieu professionnel bah euh je sais pas trop vraiment expliquer. J'ai pas trop compris. »

Q16-Est-ce que tu comprends qu'il y a des choses en commun entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ?

R16-« Si y a des points communs ? »

Q17-Oui des points communs oui.

R17-« Bah oui, y a euh oui y a oui y a des points communs. Commeuh, ouais bah comment dire ... oh ... »

Q18-Alors justement, est-ce que tu pourrais me donner des exemples euh de points communs, donc de chose que tu utilises euh des cours de français ou des cours de maths en milieu professionnel soit quand tu es en TP soit quand tu es en stage.

R18A-« Euh, ah oui, en stage ouais, je peux bah je fais du coup bah je me sers beaucoup des maths et du français. Ouais. »

[...]

R18B-« Pour déjà le français, pour bien parler professionnel, par exemple orthographe et tout, pour pas se tromper quoi et les maths bah niveau euh bah par exemple mesures, recettes, les degrés, par exemple, bah mettre trois œufs euh faut pas faut pas dépasser quoi. »

En milieu professionnel, l'élève se sert beaucoup du français pour le vocabulaire professionnel et l'orthographe et les mathématiques pour mesurer les ingrédients des recettes.

L'élève explicite les apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés en PFMP. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). L'élève utilise un savoir dans un contexte différent de celui d'origine.

Q19-Penses tu que ce soit utile qu'un enseignant donc de français, de maths ou d'enseignement général soit en cours en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ?

R19-« Alors oui, parce que du coup comme ça si par exemple un élève ne comprend pas et que par exemple et que la prof euh bon euh explique mais précise pas trop, bah l'autre professeur bah il peut préciser, plus préciser, voilà un peu plus précise (rire). »

Q20-D'accord. Donc toi tu apprécies d'avoir parfois des cours avec deux enseignants en même temps ?

R20-« C'est ça. »

L'élève pense utile et apprécie d'avoir deux enseignants en classe car l'un des enseignants peut expliquer différemment pour aider les élèves à comprendre.

L'élève, qui a des séances de co-enseignement dans sa formation, indique que la présence de deux enseignants dans la classe est utile pour expliquer aux élèves et aider différemment (Wilson et Michaels, 2006).

<p>Q21-Toi tu as des cours de co-intervention ? <i>R21-« Yes. »</i></p> <p>Q22-Euh, et qu'est-ce que ça t'apportes à toi d'avoir parfois deux enseignants dans ta classe ? <i>R22-« Alors moi je comprends mieux (silence) je comprends mieux grâce aux deux professeurs. »</i></p>	
<p>L'élève a des cours de co-intervention dans sa formation. Il dit mieux comprendre les cours grâce aux deux professeurs.</p>	<p>L'élève, qui a des séances de co-enseignement dans sa formation, indique que la présence de deux enseignants dans la classe lui permet de mieux comprendre (Tremblay, 2012).</p>

<p>Q23-D'accord. Et est-ce que tu utilises tes connaissances en maths et en français dans la vie de tous les jours ? <i>R23-« Euh, comment ça ? »</i></p> <p>Q24-Euh, bah dans ton quotidien, est-ce que ça t'arrives parfois de dire « Ah tiens là je suis entrain de faire des maths et tiens là je suis entrain de faire du français » ? Dans ta vie de tous les jours. <i>R24-« Ah oui ! oui, oui ça m'arrive très fréquemment. »</i></p> <p>Q25-D'accord et dans quel type de situation ? <i>R25A-« Bah au niveau de la cuisine avec ma famille euh des fois dans des loisirs il faut plein de maths par exemple la stratégie, la stratégie c'est des maths un peu. »</i> [...] <i>R25C-« Et niveau français, oui niveau orthographe pour bien parler. »</i></p> <p>Q26-D'accord, donc ça te sert, quand tu dis bien parler, c'est par rapport à quoi ? <i>R26-« Bah niveau professionnel. »</i></p> <p>Q27-D'accord mais dans ta vie de tous les jours ? <i>R27-« Euh, bah j'essaie quand même de parler professionnel dans ma vie de tous les jours.[...] »</i></p>	
<p>L'élève utilise ses connaissances de français et de mathématiques dans sa vie de tous les jours. Lorsqu'il cuisine avec sa famille, lors de ses loisirs (la stratégie par exemple) ou pour mieux parler (notamment dans sa vie professionnelle).</p>	<p>L'élève explicite les apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés dans sa vie quotidienne/personnelle et professionnelle. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007). L'élève utilise un savoir dans un contexte différent de celui d'origine.</p>

<p>Q29-Oui je vois ce que tu veux dire. Euh, ok, est-ce que toi tu penses que ce serait préférable que les enseignants, ils fassent plus souvent cours à deux ? <i>R29-« Oui, ce serait bien. »</i></p>	
<p>L'élève pense que cela serait bien d'avoir davantage de cours avec deux enseignants.</p>	<p>L'élève pense qu'il serait utile d'avoir davantage de séances de co-enseignement dans sa formation.</p>

2.2.4. *Synthèse de l'entretien avec Ryan*

L'entretien avec Ryan m'a permis de faire ressortir les points suivants.

En ce qui concerne le profil de Ryan, il explique faire le lien entre les disciplines et comprendre l'utilité de chacune dans sa formation professionnelle (Bosson, 2013).

En ce qui concerne le co-enseignement en CAP APR, l'élève, qui a des séances de co-enseignement dans sa formation, indique que la présence de deux enseignants dans la classe est utile pour expliquer aux élèves, aider différemment (Wilson et Michaels, 2006) et lui permet de mieux comprendre (Tremblay, 2012). Il pense qu'il serait utile d'avoir davantage de séances de co-enseignement dans sa formation.

En ce qui concerne le transfert des apprentissages des élèves de CAP APR, il explicite de nombreux apprentissages acquis au LP, en mathématiques et en français, et utilisés en PFMP et dans sa vie quotidienne/personnelle ou professionnelle. L'élève utilise donc des savoirs dans un contexte différent de celui d'origine (Tardif, 1999 ; Presseau, 2000 ; Georis, 2007).

3- Croisement des données

Les questionnaires et les entretiens auprès d'enseignants et d'élèves en CAP APR m'ont permis de faire ressortir les points saillants suivants : concernant le profil des élèves, le co-enseignement et le transfert des apprentissages.

3.1. Profil des élèves en CAP APR

Il s'agit en grande majorité d'élèves à BEP en difficultés scolaires et/ou avec des TSLA et/ou familiales/sociales et/ou en situation de handicap. Les classes ont donc un profil très hétérogène. Chaque LP de la présente recherche bénéficie d'un dispositif ULIS. Avec une moyenne de plus de 50 % d'élèves à BEP dans les 6 classes de CAP APR de l'étude, la proportion est plus importante que la moyenne nationale en classe de CAP (environ 30% en nationale). Ce constat vient appuyer les propos de Brucy & al. (2012). Malgré tout, un questionnement se pose quand à la grande hétérogénéité du nombre d'élèves à BEP entre les

classes des différents LP allant de moins de 25% à plus de 76 % des effectifs selon les classes des différents établissements.

Les élèves de CAP APR se trouvent moins en difficultés aujourd'hui que dans leur précédente scolarité. Ils évoquent des difficultés en écriture, calcul et concentration/attention. Ils se sentent bien dans la formation. Ils sont motivés par la formation qu'ils trouvent très intéressante. Les objectifs de formation et la pédagogie misent en œuvre en CAP APR expliquent-elles ce constat ?

Les élèves de CAP APR préfèrent les enseignements pratiques (domaine professionnel, EPS et arts) et trouvent l'enseignement professionnel le plus utile à leur formation. Ils attribuent au domaine professionnel, au français et aux mathématiques une valeur plus importante pour l'obtention de leur diplôme. On peut résumer en indiquant que les élèves de CAP APR se sentent plus à l'aise dans les cours dits pratiques que théoriques.

3.2. Co-enseignement en CAP APR

Les professeurs co-enseignants en CAP APR sont principalement des enseignants ordinaires (non spécialisés) et sans expérience de cette pratique pédagogique, ayant reçu peu ou pas de formation à la pratique du co-enseignement. Ce constat vient contrarier les recommandations de l'Education Nationale ainsi que les travaux de recherche de Tremblay (2013, 2020), qui soulignent l'importance de l'accompagnement et de la formation des enseignants en matière de co-enseignements. Ce manque de formation vient freiner l'efficacité du co-enseignement en influençant sa mise en œuvre.

Par manque de formation et de temps de préparation proposés pour anticiper, prévoir, et organiser les activités, la moitié des enseignants utilisent les configurations qui demandent le moins de préparation et peu de changement dans leur habitude (l'un enseigne et l'autre observe et/ou aide). Ce constat vient appuyer les résultats de Tremblay en 2012 qui indiquait que cette configuration était beaucoup utilisée par les enseignants débutants ou en début d'année scolaire. L'autre moitié, utilise la configuration partagée ou en tandem. Peu d'enseignants travaillent en ateliers, configuration qui semble pourtant la plus adaptée pour répondre à l'hétérogénéité du public et aux élèves à BEP Cette configuration demande beaucoup de préparation en amont des séances et permet de développer l'autonomie attendue par la formation (Friend & Cook, 2007). Elle demande également un grand espace et une flexibilité du mobilier/aménagement de la salle. Cette configuration, reprise sous le

terme « les deux aident » par l'Education Nationale (2019), est pourtant l'une des quatre préconisées aux enseignants.

La définition de la co-intervention de l'Education Nationale et des enseignants interrogés diffère de celle de la co-intervention de Tremblay mais vient rejoindre celle du co-enseignement de Friend & Cook (2007) reprise et légèrement modifié par Tremblay (2010b).

Les objectifs des enseignants rejoignent ceux de l'Education Nationale. Pour eux, les séances de co-enseignement doivent permettre à l'élève d'acquérir des compétences, connaissances ou savoirs transversaux en faisant du lien et en donnant du sens aux enseignements dans un contexte professionnel. Certains enseignants indiquent que le co-enseignement donne la possibilité de travailler, de façon concrète et cohérente sur des thèmes ou projets communs dans un contexte professionnel. Ils précisent également qu'il est la source de partage et d'enrichissement professionnel et offre la possibilité de varier les situations d'apprentissages. Les données apportées par les enseignants sont cohérents avec les attendus de l'Education Nationale et les travaux menés par Tremblay (2011).

Les enseignants attendent principalement du co-enseignement qu'il aide les élèves à faire du lien entre les différentes disciplines. Cette notion de lien est très présente chez les enseignants et est l'un des principaux apports attendus du co-enseignement. Les enseignants espèrent, aussi, de leurs élèves de meilleures performances sous l'effet d'un co-enseignement (Tremblay, 2012) et des automatismes et/ou méthodes de travail.

L'entretien avec Ryan met en évidence que les séances de co-enseignement permettent aux élèves de faire davantage de lien entre les disciplines contrairement à l'entretien d'Ana, qui n'a pas de séances de co-intervention dans sa formation et n'en voit pas l'intérêt. Elle ne voit pas l'utilité de l'ensemble des enseignements et tisse peu de liens entre les disciplines et fait moins de lien entre les apprentissages acquis au LP et son futur métier. Elle préfère la présence d'une AESH à celle d'un autre enseignant, ce qui montre l'utilité de la présence de deux adultes dans la salle. Ryan pense que la présence de deux enseignants dans la classe est utile pour expliquer aux élèves, les aider différemment (Wilson & Michaels, 2006). Ryan estime mieux comprendre lors des séances de co-enseignement (Tremblay, 2012). Il pense qu'il serait utile d'avoir davantage de séances de co-enseignement dans sa formation.

D'après les enseignants interrogés, cette pratique permet de développer l'estime de soi (Hang et Rabren, 2009 ; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 ; Fontana, 2005), mais aussi des compétences humaines et permettrait de nourrir le bien-être personnel et

culturel des élèves. Elle aide, également, à repérer, plus précisément et plus rapidement, les besoins spécifiques de chaque élève et à y apporter les solutions les plus adaptées possibles (Friend & Cook, 2007 ; Tremblay, 2010b) en laissant les élèves avancer à leur rythme. Une enseignante ajoute que cette pratique permet de maintenir l'attention des élèves tout en réactivant la mémoire et les acquis. Le co-enseignement pourrait donc avoir une influence sur l'attention et la mémorisation des élèves. En six mois, les enseignants ont observé chez les élèves davantage de liens entre les disciplines, plus de sens et de cohérence dans les apprentissages, plus d'intérêts et de motivation dans les enseignements et la mise en place de stratégies chez les élèves

Les enseignants ont également pu observer l'impact positif du co-enseignement sur leur pratique pédagogique (Tremblay, 2011) et Célia précise l'importance du co-enseignement en CAP en LP. Alyson, convaincue de l'intérêt du co-enseignement pour les élèves et pour les enseignants, amène la notion de confort liée à la pratique du co-enseignement. Le co-enseignement peut donc être source « confort pédagogique » pour les enseignants.

Toutefois, pour favoriser l'efficacité du co-enseignement, les objectifs et contenus des séances de co-enseignement ainsi que les attentes doivent être clarifiés et explicités aux élèves (Murray, 2004), afin de leur permettre une meilleure compréhension du lien entre les disciplines. Les enseignants doivent impérativement être accompagnés et formés à la pratique du co-enseignement (Tremblay, 2020), bénéficier d'un temps de préparation (Tremblay, 2015) et disposer des matériels adaptés et de conditions favorables à la mise en œuvre du co-enseignement

3.3. Transfert des apprentissages des élèves de CAP APR

Le décloisonnement des disciplines facilite la création de liens entre les enseignements et aide donc les élèves à faire du lien entre les enseignements en donnant plus de sens aux apprentissages via les thèmes et projets mis en place.

Les élèves enquêtés explicitent et réutilisent les apprentissages acquis au LP en français et en mathématiques dans leur vie quotidienne/personnelle ou professionnelle et lors des PFMP. Les élèves utilisent donc des savoirs dans un contexte différent de celui d'origine. Il s'agit de situations de transfert selon les définitions de Tardif (1999), Presseau (2000) et Georis (2007).

Et globalement, les élèves arrivent parfois à faire le lien entre les apprentissages acquis au LP et leur futur métier mais les liens ne semblent pas encore assez suffisants.

Les entretiens avec Ana et Ryan mettent en évidence le nombre de liens et de transferts plus importants de Ryan comparé à Ana. Ce constat peut-être expliqué par le co-enseignement mais aussi par les profils différents des deux élèves.

4- Discussion et analyse

4.1. Résumé de la démarche, du protocole et des résultats

L'étude avait pour finalité de montrer si le co-enseignement avait une influence sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel.

Afin de répondre à cette problématique, deux hypothèses avaient été émises :

- La co-intervention/enseignement est l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP.
- Les modalités d'organisation de la co-intervention/enseignement influencent la qualité du transfert des apprentissages.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, une démarche expérimentale a été mise en place. Pour cela, une étude de terrain m'a permis de mener des investigations auprès d'élèves de CAP APR et d'enseignants co-enseignants au sein de cette formation.

Le protocole mis en œuvre a été organisé en plusieurs temps :

Temps 1 : une période de recueil des données par questionnaires auprès des élèves et des enseignants.

Temps 2 : une période de recueil des données par entretiens avec des élèves et des enseignants.

Cette démarche nous a permis de répondre aux deux hypothèses posées :

- La co-intervention/enseignement est l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP ?

Depuis la mise en place des temps de co-enseignements, les enseignants interrogés ont remarqués les points suivants : les élèves donnent plus de sens aux apprentissages du

français et des mathématiques et de cohérence aux enseignements, tissent davantage de liens entre les disciplines, montrent plus d'intérêts et de motivation dans les enseignements et développent des compétences de stratégies plus rapidement. Le co-enseignement donne la possibilité de travailler, de façon concrète et cohérente sur des thèmes ou projets communs dans un contexte professionnel et permet le décloisonnement des disciplines et facilite ainsi la création de liens entre les enseignements.

Les élèves interrogés ont indiqué les points suivants : Ils accordent plus de valeur et d'utilité à l'enseignement professionnel et explicitent et réutilisent les apprentissages acquis au LP en français et en mathématiques dans leur vie quotidienne/personnelle ou professionnelle et lors des PFMP donc dans un contexte différent de celui d'origine. Le français et les mathématiques sont des enseignements pour lesquels les élèves accordent uniquement une valeur pour l'obtention du diplôme. Ils se sentent plus à l'aide et ont une préférence pour les enseignements pratiques.

Les principaux facilitateurs au transfert relevés par Tardif (1999) puis Bosson (2013) étaient les suivants :

*Le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations scolaires : la situation de départ doit être concrète et présenter des similitudes entre la tâche source et la tâche cible (donc être authentique et la plus proche possible du terrain professionnel). Elle doit donc avoir du sens pour les élèves mais aussi avoir une notion d'utilité pour eux (Anderson *et al.*, 1992). Hors l'étude montre que, depuis sa mise en place, le co-enseignement donne la possibilité de travailler, de façon concrète et cohérente sur des thèmes ou projets communs dans un contexte professionnel et permet donc aux élèves de donner plus de sens et de cohérence aux apprentissages. Je peux donc en déduire que le co-enseignement retire le premier frein au transfert des apprentissages en donnant du sens et de la valeur aux contenus d'enseignement du français et des mathématiques.

*La motivation scolaire : l'élève doit trouver un intérêt aux apprentissages. Hors, l'étude montre que, depuis les séances de co-enseignement, les élèves montrent plus d'intérêts et de motivation dans les enseignements. En effet, les séances de co-enseignement vont donner plus de valeur à l'enseignement général. Je peux donc en déduire que le co-enseignement retire le deuxième frein au transfert des apprentissages en stimulant l'intérêt et la motivation des élèves pour les enseignements.

*L'autorégulation des stratégies cognitives : l'élève doit mettre en place des stratégies pour transférer ses apprentissages. Hors l'étude montre que, depuis les séances de co-enseignement, les élèves développent des compétences de stratégies plus rapidement. Je

peux donc en déduire que le co-enseignement retire le troisième frein au transfert des apprentissages facilitant le développement de stratégies chez l'élève.

Le co-enseignement permet donc de décloisonner les disciplines et de réduire l'écart entre la théorie et la pratique, de donner plus de valeur et de sens aux apprentissages en travaillant de façon concrète et cohérente sur des thèmes ou projets communs dans un contexte professionnel. Cette pratique amène donc plus d'intérêt et d'utilité aux élèves et favorise ainsi la création de liens entre les disciplines et par conséquent, davantage de transfert des apprentissages.

La première hypothèse est donc validée : le co-enseignement est l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP en CAP APR en lycée professionnel.

- Les modalités d'organisation de la co-intervention/enseignement influencent la qualité du transfert des apprentissages ?

Les professeurs co-enseignants en CAP APR sont principalement des enseignants ordinaires (non spécialisés) et sans expérience de cette pratique pédagogique, ayant reçu peu ou pas de formation à la pratique du co-enseignement. Ils n'ont pas de temps de préparation proposés pour anticiper, prévoir, et organiser les activités et utilisent les configurations qui demandent le moins de préparation et peu de changement dans leur habitude professionnelle.

Hors la configuration qui semble pourtant la plus adaptée, pour répondre à l'hétérogénéité du public et aux élèves à BEP, est celle en ateliers qui nécessite du temps de préparation en amont des séances et demande également un grand espace et une flexibilité du mobilier/aménagement de la salle et de disposer des matériels adaptés et de conditions favorables à la mise en œuvre du co-enseignement.

La présente étude a mis en évidence l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages, but ultime de l'enseignement. Le co-enseignement est l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP en CAP APR en lycée professionnel. Pour rendre efficace le co-enseignement, il est impératif d'accompagner et de former les enseignants pour répondre à la question du « Concrètement, comment je co-enseigne ? », de leur proposer des temps de préparation en commun et de leur permettre de disposer des matériels et conditions favorables à l'exercice du co-enseignement. Rendre davantage efficace le co-enseignement, c'est rendre plus efficace le transfert des

apprentissages. Il faut donc également que les attentes, les objectifs et contenus des séances de co-enseignement soient clarifiés et explicités aux élèves afin de leur permettre une meilleure compréhension du lien entre les disciplines.

La deuxième hypothèse est donc validée : les modalités d'organisation de la co-intervention/enseignement influencent la qualité du transfert des apprentissages.

4.2. Discussions sur certains résultats

L'étude de terrain réalisée me permet de confirmer mes définitions du co-enseignement et du transfert des apprentissages en LP.

En lycée professionnel, le co-enseignement est une situation d'enseignement conjointe et partagée, dans un même groupe et dans un même temps, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques par un référentiel de formation professionnelle. Le co-enseignement concerne majoritairement deux enseignants dits ordinaires et non spécialisés. L'un enseignant le domaine général et l'autre, enseignant et spécialiste du domaine professionnel relatif à la formation professionnelle dispensée.

En lycée professionnel, le transfert des apprentissages, dans une approche contextualiste, est le fait d'acquérir un savoir, un savoir être ou un savoir faire dans le cadre des apprentissages scolaires en LP ou en milieu professionnel (lors des PFMP) qui sera réutilisé, ultérieurement et de façon adéquate, par l'élève, dans un nouveau contexte ou dans une nouvelle situation. Pour cela, le contexte d'acquisition du savoir doit être la plus proche possible de la réalité professionnelle et permettre à l'élève de développer des compétences professionnelles et/ou disciplinaires et/ou transversales.

De plus, l'analyse des résultats issus de ma démarche soulève un certain nombre de remarques :

Tout d'abord, le nombre important d'élèves à BEP en CAP APR. Environ de 50% dans les six établissements enquêtés et 20% au dessus de la moyenne nationale. Comment expliquer ce pourcentage ?

Ensuite, le co-enseignement pourrait avoir une influence sur l'attention et la mémorisation des élèves. Les enseignants soulignent que les élèves sont plus attentifs mais

les élèves évoquent des problèmes de concentration/attention. Quelle influence a le co-enseignement sur l'attention et la mémorisation des élèves ?

De plus, le co-enseignement pourrait permettre le développement de compétences humaines et nourrir le bien-être personnel et culturel des élèves selon une enseignante. Quelle influence a le co-enseignement sur les compétences humaines et sur le bien-être des élèves ?

Le co-enseignement permet aux élèves d'avancer à leur rythme d'après les enseignants. Quelles modalités d'organisation du co-enseignement sont les plus favorables pour permettre aux élèves d'avancer à leur rythme ?

Le co-enseignement est un « confort pédagogique » pour l'enseignant selon une enseignante. Comment définir le confort pédagogique ?

4.3. Contraintes et limites de l'étude

De nombreuses contraintes et limites sont évidemment présentes dans cette étude.

Tout d'abord, la crise sanitaire qui a touché notre pays a eu un impact important sur la taille de mon échantillon et les modalités de recueil des données :

15% des enseignants sollicités ont répondu au questionnaire. La taille de l'échantillon n'est pas suffisante et probablement pas représentative. Les enseignants des six LP sélectionnés ont-ils répondu ? Il aurait été préférable que la taille de l'échantillon soit plus conséquente pour remplir les conditions nécessaires pour tirer des conclusions générales. De plus, il aurait été souhaitable de pouvoir s'assurer que l'ensemble des LP soit représentés pour pouvoir avoir une comparaison plus fine entre les formations.

Les élèves de CAP APR questionnés et enquêtés suivent tous leur formation dans le même LP. Un seul établissement est donc représenté et non pas l'ensemble des LP. Cette démarche concerne donc un nombre restreint d'élèves sur la totalité des élèves en formation CAP APR. Comme pour les enseignants, il aurait été préférable que la taille de l'échantillon soit plus conséquente pour remplir les conditions nécessaires pour tirer des conclusions générales qui représentent l'ensemble des élèves des différents établissements. Il est, également, à noter, que les élèves ont complété les questionnaires en autonomie à leur domicile en raison de la crise sanitaire. Aucune explication orale n'a pas pu être transmise

aux élèves lors de l'enquête. Une interrogation se pose donc quand à leur compréhension des questions et des réponses proposées.

Les élèves des deux classes enquêtées et interrogées ont des effectifs de 12 élèves maximum. Le faible effectif de la classe favorise probablement les résultats obtenus de part le faible ratio enseignants/élèves en augmentant les interactions avec élèves et en permettant un enseignement plus individualisé et efficient.

Aucune observation de séances avec ou sans co-enseignement n'a été mise en place pour appuyer la recherche sur le processus du transfert des apprentissages. Cet outil aurait probablement pu compléter cette étude.

Il m'a été difficile de suivre le guide d'entretien avec les élèves sélectionnés. Certaines questions ont du être reformulées lors des entretiens avec les deux élèves (notamment avec Ana).

Les séances de co-enseignement en CAP APR ont débuté en septembre 2019. L'étude menée porte donc sur six mois de co-enseignement (avant la crise sanitaire). Le délai de pratique n'est pas suffisant pour avoir un recul objectif sur le co-enseignement. Il faudra probablement attendre plusieurs années pour constater un réel impact sur les apprentissages des élèves.

D'autres contraintes et limites sont probablement à relever. Il est nécessaire de rappeler que la présente étude n'a été menée qu'auprès de 14 élèves de deux classes de CAP APR d'un même établissement et de dix enseignants de CAP APR. Les résultats obtenus ne peuvent être généralisés.

Conclusion et perspectives

Ce présent mémoire a tenté d'éclairer l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages des élèves à Besoins Educatifs Particuliers au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel.

La recherche menée a montré, dans le contexte précis de ce mémoire, que le co-enseignement en donnant, plus de sens et de cohérence aux apprentissages, plus de valeur aux enseignements et plus de méthodes de travail, permettait aux élèves de tisser davantage de lien entre les disciplines, de stimuler l'intérêt et la motivation des élèves et développer des stratégies cognitives favorisant ainsi le transfert des apprentissages chez les élèves à BEP en CAP APR en lycée professionnel. La co-intervention/enseignement est donc l'un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à BEP.

De plus, cette étude a montré que pour rendre davantage efficient le co-enseignement, et par conséquent, le transfert des apprentissages, il est impératif d'accompagner et de former les enseignants, de leur proposer des temps de préparation en commun et de leur permettre de disposer des matériels et conditions favorables à l'exercice de cette pratique. Les modalités d'organisation de la co-intervention/enseignement influençant la qualité du transfert des apprentissages.

L'ensemble des activités inhérentes à la rédaction de ce mémoire et à cette aventure m'a permis, me permet et va me permettre de transférer les apports de la formation (à l'INSPE du master 2 Besoins Educatifs Particuliers de l'INSPE de Normandie Rouen Le Havre), de mes lectures et de mon travail de recherche, au sein de ma pratique professionnelle quotidienne auprès de mes élèves à BEP.

Bien sûr, ce mémoire n'est pas une fin en soi. De nombreuses contraintes et limites ont pu être soulevées et pourraient être améliorées. Il aurait été préférable, par exemple, de récupérer les adresses mails de l'ensemble des enseignants intervenant en CAP APR, de questionner l'ensemble des élèves des différentes formations, de prévoir des entretiens dans chaque établissement ainsi que de mettre en place des séances avec ou sans co-enseignement. Cela aurait pu permettre d'augmenter la taille de l'échantillon pour remplir les conditions nécessaires pour tirer des conclusions générales.

Toutefois, cette recherche, a permis d'appuyer l'importance et l'impact positif du co-enseignement sur l'ensemble des élèves et sur les enseignants. Il serait intéressant, dans quelques temps, de développer la recherche de l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP en CAP APR et plus généralement en CAP en lycée professionnel. D'autres pistes ont été soulevées dans la cinquième partie de ce mémoire, telle l'influence du co-enseignement sur l'attention, la mémorisation, les compétences humaines et le bien-être des élèves à BEP en CAP en lycée professionnel. De nombreuses autres recherches sont encore à développer autour du lycée professionnel.

De nombreux travaux ont porté sur les configurations mises en place lors des séances de co-enseignement développant leurs avantages et inconvénients. Il serait probablement intéressant de creuser autour de la pédagogie mise en œuvre lors des séances. L'appui sur une pédagogie basée sur la CUA (Conception Universelle des Apprentissages) pourrait-elle rendre le co-enseignement plus efficace et, par conséquent, le transfert des apprentissages plus régulier et efficace chez les élèves à BEP en CAP en lycée professionnel ?

Glossaire

2-CASH	Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
3PM	Classe de 3 ^{ème} « Prépa Métiers »
AECA	Apprentissage et Enseignement Contextualisés Authentiques
AESH	Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap
APR	Agent Polyvalent de Restauration
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
AVSI	Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel
BAC PRO	BACcalauréat PROfessionnel
BEP	Besoin Educatifs Particuliers
BO	Bulletin Officiel
CAP	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CAP APR	Certificat d'Aptitudes Professionnelles Agent Polyvalent de Restauration
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap
CAPPEI	Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive
CCF	Contrôle en Cours de Formation
CFG	Certificat de Formation Générale
CLIS	CLasse pour l'Inclusion Scolaire
CNESCO	Conseil national d'Evaluation du système SCOLAire
CPC	Commission Professionnelle Consultative
CPE	Conseiller Principal d'Education
CUA	Conception Universelle de l'Apprentissage
CV	Curriculum Vitæ
DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DNB	Diplôme National du Brevet
E3D	Etablissement en Démarche de Développement Durable

ENAF	Elève Nouvellement Arrivé en France
ENT	Espace Numérique de Travail
EPS	Education Physique et Sportive
ESAT	Etablissements et Services d'Aide par le Travail
IME	Institut Médico-Educatif
IMP	Institut Médico-Pédagogique
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
LP	Lycée Professionnel
MA	Maitre Auxiliaire
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PAI	Projet d'Accueil Individualisé
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PFMP	Période de Formation en Milieu Professionnel
PLP	Professeur de Lycée Professionnel
PLP-BSE	Professeur de Lycée Professionnel - Biotechnologies option Santé Environnement
PP	Professeur Principal
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
PSE	Prévention Santé Environnement
PSY EN	PSYchologue de l'Éducation Nationale
SD SIES	Sous-Direction des Systèmes d'Information et des Etudes Statistiques
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SEP	Section d'Enseignement Professionnel
TFC	Troubles des Fonctions Cognitives
SEP	Section d'Enseignement Professionnel
TSA	Trouble du Spectre Autistique
TSLA	Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture)
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration

Bibliographie

- Anderson, L., Thomas, R., Getahun, L. et Cooke, B. (1992). *Renforcer les relations parents-enfants : une approche de dialogue réflexif pour l'éducation des parents*. Manuel pour les parents éducateurs. St. Paul : Université du Minnesota, 1-38.
- Bauwens, J., Hourcade, JJ et Friend, M. (1989). « *Enseignement coopératif: un modèle d'intégration de l'enseignement général et spécial* ». Remedial and Special Education, 10 (2), 17-22. EJ 390 640
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1355>
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>.
- Bereiter, C. (1995). A dispositional view of transfert. Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (dir.), *Teaching for Transfer. Fostering Generalisation in Learning* (p.21-34). Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bosson, M. S. (2013). Acquisition et transfert de stratégies chez des élèves en difficulté d'apprentissage. In M. G.P. Hessels & C. Hessels-Schlatter (Eds), *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (pp. 145-158). Berne : Peter Lang SA.
- Briand J.-P. & Chapoulie J.-M. (1992). *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP et CNRS ; Fontenay-aux-Roses : ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- Brucy, G., Maillard F. et Moreau, G. (2012). « Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire », *Revue française de pédagogie*, 180 | 2012, 5-8.
- Collins, A., Brown, J.S. et Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction : Essays in honors of Robert Glaser* (p.453-494). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-teaching and students with disabilities : A critical analysis of the empirical literature. In D. P. Hallahan &

- J. M. Kauffman (Eds.), *The handbook of special education* (pp. 147–159). New York, NY : Routledge.
- Detterman, D.K. « The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon », dans D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, Norwood (NJ), Ablex, 1993, p. 1-25.
- Faye, C., Lortie, M., Desmarais, L. (2007). Guide sur le transfert des connaissances. Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth-grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues*, 11(2), 17–23.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (pp. 7-48). Sainte-Foy : Presses de l'université Laval.
- Frenay, M. & Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois éd., « *Apprendre et faire apprendre* » (pp. 125-137). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2011.01.0125.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for Scholl Professionals*, 5e édition. Pearson Education, New York, NY.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration skills for school professionals*, (6th ed.). Columbus, OH : Merrill.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, in *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Georis, A. (2007). *Le transfert des stratégies d'autocontrôle et d'apprentissage : Le cas d'un élève à l'Atelier d'Apprentissage*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268
- Haskell, R (2001). *Transfer of Learning : Cognition, Instruction and Reasoning*. San Diego : Academic Press, Educational Psychology Series
- Lave, J. (1989). Situated learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspective on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC : American Psychological Association.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press

- Meirieu, P. (1994, septembre - octobre). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. [Page Web]. <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
- Meirieu, P. et Develay, M. (dir.). (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Misko, J. (1995). *Transfer. Using learning in new contexts*. Adelaide : National Center for Vocational Education Research.
- Murawski, W.W. (2005). Addressing Diverse Needs through Co-teaching : Take Baby Steps. *Kappa Delta Pi Record*, 41, Issue 2.
- Murawski, W.W. & Hughes C.E. (2009). Response to intervention, collaboration, and coteaching : a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 7 (3), 104-108.
- Murray, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 44–51.
- Orléron P. (1971). La transmission des connaissances. Problèmes psychologiques et pédagogiques. *Bulletin de psychologie*, vol.25, p. 65-71.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 639-663.
- Presseau A. (2000). *Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), p515-544.
- Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Laval, Les presses de l'université de Laval.
- Presseau, A. & Martineau, S. (2004). Les savoirs professionnels et les pratiques pédagogiques axées sur le transfert des apprentissages : mise en discours et expériences d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficultés. In A. Presseau et M. Frenay (Ed.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp. 215-240). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68(2), 203-223.
- Samson, G. (2004). *Étude exploratoire du transfert des connaissances entre les mathématiques et les sciences auprès d'une clientèle de 4e secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Editions Logiques, 1999.
- Thorndike, E.L. (1903). *Educational Psychology*. New-York : Lemke & Buechner.

- Toullec-Théry, M. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Notes pour le comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes ».
- Tremblay, P. (2010a). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaire – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement primaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles, Belgique. <https://pdfs.semanticscholar.org/56db/70c67e3eca08288efe176540d543a3d8f9a9.pdf>
- Tremblay, P. (2010b). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement, *Éducation et formation*, Mons, e-294. 77-83.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 175-190. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0175>.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique. 2e édition. De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Le co-enseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. 2, 26-33.
- Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>.
- Tremblay, P. (2017). *Différenciation pédagogique : Comment mettre en place un co-enseignement efficace ?* Rapport pour Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) <http://www.cnesco.fr>.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 87-102. Doi:10.3917/spir.651.0087.
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. [En ligne]. [\[http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf\]](http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf)
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences : The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-408.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching : Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205-225.

Sitographie

Arrêté du 21 novembre 2018 relatif à l'organisation et aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au certificat d'aptitude professionnelle, JORF n°0294 du 20 décembre 2018 - texte n° 50. NOR: MENE1831833 consulté la dernière fois le 16 mai 2020.

Guide pédagogique d'accompagnement à la « co-intervention » du 28 février 2019 : Vademecum : Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, site eduscol.education.fr https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/32/2/Vademecum_co-intervention_1081322.pdf consulté la dernière fois le 26 juillet 2020.

Legifrance. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647> consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Legifrance. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Ministère de l'Education Nationale (2013). Arrêté du 25 juillet 2013 relatif à la formation des enseignants et au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066 consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Ministère de l'Education Nationale (2018). Transformer le lycée professionnel : Former au talent de demain. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee_pro_2018/36/0/2018_DP_voiePro_bdef_988360.pdf consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Ministère de l'Education Nationale (2019). Note de service du 18 mars 2019 relatif aux horaires des enseignements généraux et professionnels obligatoires dans les formations sous statut scolaire pour les certificats d'aptitude professionnelle et baccalauréats professionnels. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo12/MENE1905963N.htm> consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038829065&categorieLien=id> consulté la dernière fois le 18 mai 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2019), Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

<https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> consulté la dernière fois le 21 décembre 2019.

Référentiel du CAP APR relatif à l'organisation de la formation. (1999).

Eduscol. <https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/b133.html> consulté la dernière fois le 21 décembre 2019.

Toullec-Théry, M & Donot, N (2016). Plus de maîtres que de classes, une expérience d'articulation entre pilotage et formation dans le département de Loire-Atlantique (44).

<http://centre-alain-savary.enslyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/plus-demaitres-que-de-classes-une-experience-d2019articulation-entre-pilotageet-formation-dans-le-departement-de-loire-atlantique-44> consulté la dernière fois le 16 mai 2020.

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : Document extrait de la thèse de Philippe Tremblay en 2010a (p.165)

Page 18

Tableau 2 : Le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages intégrant la perspectives des élèves et des enseignants (Tardif, 1999, p.181).

Page 29

Tableau 3 : Présentation des LP publics enquêtés

Page 41

Tableau 4 : Répartition selon le LP des enseignants enquêtés

Page 43

Figure 1 : Les sept modalités d'intervention de deux enseignants (Friend & Cook, 2010 ; Toullec-Théry, 2015).

Page 19

Figure 2 : Les quatre modalités de co-intervention (Education Nationale, 2019).

Page 21

Annexes

Annexe 1	Le questionnaire à destination des enseignants	117
Annexe 2	La note explicative à destination des chefs d'établissement	122
Annexe 3	Le questionnaire à destination des élèves	123
Annexe 4	La demande d'autorisation auprès de mon chef d'établissement	126
Annexe 5	L'autorisation parentale	127
Annexe 6	Le guide d'entretien à destination des enseignants	128
Annexe 7	Le guide d'entretien à destination des élèves	131
Annexe 8	Le recueil de données du questionnaire à destination des enseignants	133
Annexe 9	Le recueil de données du questionnaire à destination des élèves	140
Annexe 10	La transcription de l'entretien avec Alyson	145
Annexe 11	La transcription de l'entretien avec Célia	153
Annexe 12	La transcription de l'entretien avec Ana	162
Annexe 13	La transcription de l'entretien avec Ryan	167

Annexe n°1

Le questionnaire à destination des enseignants

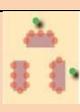
Dans le cadre de ma formation en Master 2 Besoins Educatifs Particuliers, je prépare un mémoire professionnel portant sur l'influence de la co-intervention sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP (Besoins Educatifs Particuliers) en CAP Agent Polyvalent de Restauration (APR) en lycée professionnel.

Les réponses du questionnaire seront utilisées de façon anonyme et ne serviront qu'à mon travail de recherche.

Ce questionnaire s'adresse **uniquement aux enseignants intervenant en CAP APR et ayant ou non une expérience de la co-intervention en classe de CAP APR.**

Il ne vous prendra qu'une dizaine de minutes. Je vous remercie de votre aide et du temps que vous pourrez consacrer à cette enquête :

1	Vous êtes :	Un homme
		Une femme
2	Votre tranche d'âge se situe :	20-30 ans
		31-40 ans
		41-50ans
		Plus de 51 ans
3	Vous enseignez depuis :	Moins de 5 ans
		Entre 6 et 10 ans
		Entre 11 et 20 ans
		Entre 21 et 30 ans
		Plus de 31 ans
4	Vous êtes :	PLP titulaire
		MA (Maître Auxiliaire)
		Contractuel(le)
		Vacataire
		Autre (préciser) :
5	Vous enseignez :	L'enseignement professionnel APR
		Les mathématiques
		Le français
		Autre (préciser) :
6	Etes vous titulaire d'une spécialisation (ou en cours de formation) de type 2CA-SH, CAPPEI ou Master BEP :	Oui
		Non
7	Avez-vous, au sein de vos classes de CAP APR, des élèves à BEP (Besoins Educatifs Particuliers) :	Oui
		Non
	Quel est le pourcentage approximatif d'élèves à BEP sur la totalité de vos élèves en CAP APR :	De 0 à 25%
		De 26 à 50%
		De 51 à 75%
De 76 à 100%		
Si oui, connaissez-vous la nature des troubles de vos élèves à BEP en CAP APR ?	Elèves en situation de handicap	
	Préciser le type d'handicap :	
	Elèves en grande difficulté scolaire	
		Elèves avec des troubles spécifiques du

		langage et des apprentissages Préciser le type de trouble « DYS »		
		Elèves allophones		
		Elèves décrocheurs		
		Elèves intellectuellement précoces		
		Autre (préciser) :		
8	Votre établissement comporte-t-il un dispositif ULIS ?	Oui		
		Non		
8	Si oui, avez-vous déjà co-animé une séance avec le coordinateur ULIS ?	Oui		
		Non		
9	Que signifie pour vous la notion de co-intervention ?	Réponse libre		
10	Assurez-vous des séances de co-intervention ?	Oui		
		Non (si non passer à la question 20)		
11	Si oui, quelles modalités d'organisation avez-vous déjà utilisé ? (Plusieurs réponses possibles)	L'un enseigne, l'autre observe et/ou aide		
		Enseignement parallèle (chacun enseigne à un groupe dans la même salle)		
		Enseignement par ateliers (chacun passe d'un groupe à un autre)		
		Enseignement partagé ou en tandem (co-enseignement en même temps)		
		Enseignement alternatif (l'un enseigne à la majorité de la classe, l'autre à un petit groupe sur des activités ciblées)		
		Décloisonnement (chacun enseigne à un groupe dans deux salles différentes)		
		Autre (préciser) :		
	11	Quelle organisation utilisez-vous le plus souvent avec votre binôme ? (Deux réponses possibles)	L'un enseigne, l'autre observe et/ou aide	
			Enseignement parallèle (chacun enseigne à un groupe dans la même salle)	
			Enseignement par ateliers (chacun passe d'un groupe à un autre)	

		Enseignement partagé ou en tandem (co-enseignement en même temps)	
		Enseignement alternatif (l'un enseigne à la majorité de la classe, l'autre à un petit groupe sur des activités ciblées)	
		Décloisonnement (chacun enseigne à un groupe dans deux salles différentes)	
		Autre (préciser) :	
	Et selon quelle modalité ?	Deux enseignants ordinaires (non spécialisés) Deux enseignants spécialisés Un enseignant ordinaire (non spécialisé) et un enseignant spécialisé	
12	Avez-vous bénéficié d'un créneau sur votre temps professionnel pour la mise en place des séances de co-intervention avec votre binôme ? (type journée banalisée, cours annulé au 1 ^{er} trimestre ...)	Oui	
		Non	
	Si oui, sous quelle(s) forme(s) ?	Réponse libre	
13	Avez-vous des temps en commun dédiés à la préparation des séances de co-intervention ?	Oui	
		Non	
	Si oui, combien de temps en moyenne par semaine y consacrez-vous ?	De 5 à 15 minutes	
		De 16 à 30 minutes	
		De 31 à 45 minutes	
		De 46 à 60 minutes	
		Plus d'une heure	
	Ce temps de préparation, à votre binôme et à vous, vous sert à échanger sur :	Les méthodes et stratégies pédagogiques	
		Le contenu et l'évaluation des enseignements	
		Les objectifs des élèves à BEP	
Les solutions à adopter pour répondre aux besoins des élèves à BEP			
La gestion de la classe et des comportements des élèves			
La répartition des tâches et moments d'enseignement			
	Autre (préciser) :		
14	Le coordinateur ULIS intervient-il lors des séances de co-intervention ?	Oui	
		Non	
	Si oui, sous quelles formes ?	Réponse libre :	
15	Avez-vous reçu une formation/un	Oui	

	accompagnement pour « co-intervenir » avec un autre enseignant ?	Non
	Si oui, de quel type ? et quelle durée ?	Transversale
		Disciplinaire
		Autre (préciser) :
		Durée en heure(s) :
16	Quel impact, pour vos élèves de CAP APR, attendez-vous de la co-intervention ?	Réponse libre
17	Quel impact, pour vous, attendez-vous de la co-intervention ?	Réponse libre
18	Qu'attendez-vous de votre binôme de co-intervention ?	Qu'il co-enseigne, partage les tâches d'enseignement avec vous
		Qu'il connaisse votre programme et vos objectifs d'enseignement
		Qu'il connaisse les spécificités de vos élèves à BEP
		Qu'il amène un autre regard sur l'apprentissage des élèves à BEP
		Qu'il apporte de nouvelles pistes pédagogiques
		Qu'il propose des stratégies d'apprentissage aux élèves à BEP
		Qu'il s'occupe uniquement de la prise en charge des élèves à BEP
	Autre (préciser) :	
19	Avez-vous mesuré une évolution de vos pratiques pédagogiques en co-intervention ?	Oui
		Non
	Si oui, de quels types ?	Réponse libre
20	Avez-vous pu mesurer des effets de la co-intervention sur les apprentissages de vos élèves de CAP APR ?	Oui
		Non
	Si oui, lesquels ?	Réponse libre
21	Avez-vous l'impression que vos élèves tissent davantage de lien entre le domaine général et professionnel dans leur formation CAP APR ?	Oui
		Non
	Si oui, donnez des exemples :	Réponse libre
22	Pensez-vous que les séances de co-intervention aident à donner du sens aux apprentissages transversaux en CAP APR ?	Oui
		Non
	Si oui, donnez des exemples :	Réponse libre
23	Pensez-vous que les séances de co-intervention aident à favoriser l'intérêt des élèves pour les apprentissages transversaux en CAP APR ?	Oui
		Non
	Si oui, donnez des exemples :	Réponse libre :

24	La co-intervention peut-elle répondre aux besoins des élèves à BEP en CAP APR ?	Pas d'accord
		Plutôt en désaccord
		Ni en accord, ni en désaccord
		Plutôt d'accord
		Totalement d'accord
25	La co-intervention peut-elle répondre à l'hétérogénéité des élèves en CAP APR ?	Pas d'accord
		Plutôt en désaccord
		Ni en accord, ni en désaccord
		Plutôt d'accord
		Totalement d'accord
26	Quels effets positifs (bénéfices) avez-vous identifié ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)	Réponse libre :
27	Quels effets négatifs (difficultés) avez-vous identifié ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)	Réponse libre :
28	Avez-vous des attentes liées à la mise en place de la co-intervention ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)	Aucune
		Etre formé(e) sur les pratiques et méthodes de co-intervention
		Un temps hebdomadaire de préparation pour les binômes (décharge horaire, temps rétribués, ...)
		Une clarification du rôle des binômes
		Des conditions favorables à la co-intervention (salle, matériels, ...)
		Autres (préciser) :

Merci pour votre aide et pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Uniquement pour les collègues intervenant en co intervention (oui à la question précédente)

Annexe n°2

La note explicative à destination des chefs d'établissements

« Mesdames, Messieurs les proviseurs,

Dans le cadre de ma formation en Master 2 Besoins Educatifs Particuliers, je prépare un mémoire professionnel portant sur l'influence de la co-intervention sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation du CAP APR en lycée professionnel.

Afin de récolter des données sur ce sujet, je souhaite questionner les collègues enseignants intervenant auprès des élèves de chaque classe de CAP APR de votre établissement (première et seconde). Le questionnaire s'adresse aux enseignants ayant ou non une expérience de la co-intervention en classe de CAP APR.

Les réponses du questionnaire seront utilisées de façon anonyme et ne serviront qu'à mon travail de recherche.

Pouvez-vous transférer ce mail à l'ensemble des personnels concernés au sein de votre lycée ?

Clôture du questionnaire le : 10 avril 2020.

Vous en remerciant par avance,

Bien cordialement »

Annexe n°3

Le questionnaire à destination des élèves

Les réponses du questionnaire seront utilisées de façon anonyme.

Ce questionnaire s'adresse **uniquement aux élèves de CAP APR.**

Il ne vous prendra que quelques minutes. Je vous remercie de votre aide et du temps que vous pourrez consacrer à cette enquête :

1	Tu es :	Un garçon
		Une fille
2	Tu es en :	Première année de CAP APR (seconde)
		Deuxième année de CAP APR (terminale)
3	As-tu choisi ton orientation en CAP APR ?	Oui
		Non
4	Trouves-tu la formation en CAP APR intéressante ?	Non pas du tout
		Peu intéressante
		Parfois intéressante
		Souvent intéressante
		Très intéressante
5	Avais-tu des difficultés scolaires avant d'arriver en CAP ?	Je n'avais pas de difficultés
		J'avais un peu de difficultés
		J'avais parfois des difficultés
		J'avais souvent des difficultés
		J'avais tout le temps des difficultés
6	Te sens-tu en difficultés en CAP APR ?	Je ne me sens pas en difficultés
		Je me sens un peu en difficultés
		Je me sens parfois en difficultés
		Je me sens souvent en difficultés
		Je me sens tout le temps en difficultés
7	Quelles sont tes principales difficultés ?	Lire
		Ecrire
		Comprendre le cours
		Etre motivé(e)
		Rester concentré(e) / Attentif(ve)
		Mémoriser
		Calculer
		Parler, communiquer
		Travailler en équipe avec les autres
		Manipuler les objets
		Gérer mes émotions
		Reproduire les gestes professionnels
		Comprendre l'intérêt du cours pour ma formation
Autre (préciser) :		
8	As-tu un accompagnement avec un	Oui

	dispositif ULIS ?	Non
		Je ne sais pas
9	As-tu un accompagnement avec un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ?	Oui
		Non
		Je ne sais pas
10	Donne des exemples de ce que tu as appris au lycée qui te sert dans ta vie personnelle :	Réponse libre
11	D'après toi, quelles sont les matières les plus importantes pour avoir ton CAP ? (3 réponses maximum)	Les TP
		Les savoirs associés
		Mathématiques
		Français
		Histoire
		Géographie
		PSE
		EPS
		Anglais
		Sciences physique
		Co-intervention français
Co-intervention maths		
		Chef d'œuvre
		Arts appliqués
12	D'après toi, avoir des bases en mathématiques et en français est-il utile pour ton futur métier ?	Oui
		Non
		Je ne sais pas
13	Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises les mathématiques :	Réponse libre
14	Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises les mathématiques :	Réponse libre
15	Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises le français :	Réponse libre
16	Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises le français :	Réponse libre
17	Quelles différences/points communs y a-t-il pour toi entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général ?	L'enseignement professionnel est plus intéressant/motivant
		L'enseignement professionnel est plus facile
		L'enseignement général est plus intéressant/motivant
		L'enseignement général est plus facile
		Je préfère manipuler/pratiquer
		J'ai besoin de l'enseignement général en enseignement professionnel
		Les deux sont liés (l'un ne va pas sans l'autre)

		Je ne sais pas
		Autre (préciser) :
18	Quels sont les cours que tu préfères le plus ? 3 réponses maximum	Les TP
		Les savoirs associés
		Mathématiques
		Français
		Histoire
		Géographie
		PSE
		EPS
		Anglais
		Sciences physique
		Co-intervention français
		Co-intervention maths
		Chef d'œuvre
Arts appliqués		
19	Que signifient pour toi les cours de co-intervention ? A quoi servent-ils ?	Réponse libre
20	Que t'apportent les cours de co-intervention en mathématiques ?	Réponse libre
21	Que t'apportent les cours de co-intervention en français ?	Réponse libre
22	Arrives-tu à faire le lien entre les cours proposés et ton futur métier ?	Non
		Un peu
		Parfois
		Souvent
		Très souvent

Merci pour ton aide et pour le temps que tu as consacré à ce questionnaire.

Annexe n°4

La demande d'autorisation auprès de mon chef d'établissement du

12/03/2020

Madame,

Dans le cadre de ma formation en Master 2 Besoins Éducatifs Particuliers, je prépare un mémoire professionnel portant sur l'influence de la co-intervention sur le transfert des apprentissages des élèves à BEP au sein de la formation CAP APR en lycée professionnel.

Afin de récolter des données sur ce sujet, je souhaite questionner les élèves de CAP APR de notre lycée.

J'ai donc élaboré un questionnaire à destination de nos élèves sur Google Drive.

Les réponses du questionnaire seront utilisées de façon anonyme et ne serviront qu'à mon travail de recherche.

Je vous sollicite afin d'obtenir votre accord sur les 2 points suivants :

*M'autorisez-vous à diffuser le questionnaire auprès des élèves concernés ?

*M'autorisez-vous à transmettre, via le carnet de correspondance, la demande d'autorisation ci-jointe ?

Vous en remerciant par avance,

Bien cordialement »

Annexe n°5

L'autorisation parentale

« Barentin, le

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une enquête portant sur les enseignements en CAP APR, un questionnaire va être diffusé à votre enfant. Ce questionnaire sera strictement anonyme et confidentiel. Il sera diffusé via un espace sécurisé. Aucune mention ne permettra d'identifier votre enfant dans ce questionnaire.

Je vous remercie de bien vouloir retourner cette autorisation écrite signée.

Bien cordialement.

----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ -----

Madame/Monsieur ----- mère/père de l'élève ----- en classe de
CAP APR :

Autorise

N'autorise pas

Mon enfant à participer à l'enquête sur les enseignements en CAP APR.

Fait à -----, le -----

Signature : »

Annexe n°6

Le guide d'entretien à destination des enseignants

Introduction

« Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Les questions que je vais te poser sont en lien avec ton enseignement en CAP APR.

Tout ce que tu me diras restera entre nous.

As-tu des questions avant de commencer ? »

1 Ouverte Fait	Peux-tu te présenter, me parler de toi ?	Indicateurs socio- professionnels
2 Ouverte Fait	Peux-tu me parler de ton parcours professionnel ?	
3 Fermée Fait	As-tu choisi d'enseigner en CAP APR ? (Sinon, pourquoi enseignes-tu en CAP APR ?)	
4 Ouverte Opinion	Comment te sens-tu dans ton enseignement en CAP APR ? (As-tu des difficultés ? Trouves-tu intéressant d'enseigner à ce public ? Quel est le profil des élèves ?)	
5 Fermée Fait	Arrives-tu à faire le lien entre ton contenu d'enseignement et le futur métier des APR ?	Pratique du terrain
6 Ouverte Fait	Comment t'appuies-tu sur les cours de français et de mathématiques dans tes cours de professionnel (ou inversement comment t'appuies-tu sur les cours du domaine professionnel dans tes cours de français/math) ? (Peux-tu me donner trois exemples ?)	
7 Fermée Fait	As-tu des cours de co-intervention en CAP APR ?	
8 Ouverte	Pour toi, que signifie la notion de co-intervention ?	

Opinion		
9 Fermée Opinion	Penses-tu utile qu'un enseignant du domaine général soit en cours avec les élèves en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ? (Apprécies-tu d'enseigner à deux ?)	
10 Ouvverte Opinion	Peux-tu m'expliquer ce que cela peut apporter d'avoir deux enseignants dans la classe ? (Aux enseignants ? Aux élèves ?)	
11 Fermée Opinion	Penses-tu que la co-intervention puisse répondre aux besoins des élèves à BEP et à l'hétérogénéité des élèves en CAP APR ?	
12 Fermée Opinion	Pour toi, les élèves font-ils le lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en APR ?	
13 Ouvverte Opinion	Comment pensez vous que la co-intervention va aider les élèves de CAP APR à faire du lien entre les enseignements ?	
14 Fermée Fait	As-tu pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves de CAP APR ?	
15 Ouvverte Fait	Quels effets de la co-intervention as-tu observé sur les apprentissages des élèves de CAP APR ?	
16 Fermée Opinion	As-tu l'impression que les élèves tissent davantage de lien entre le domaine professionnel et le domaine général depuis la mise en place de la co-intervention en CAP APR ?	
17 Fermée Opinion	Penses tu que la co-intervention va avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves de CAP APR ?	Ouvertures et perspectives
18 Fermée Fait	La co-intervention a-t-elle eu un impact positif sur tes pratiques pédagogiques ? (Serait-il envisageable de généraliser la co-intervention à d'autres enseignements ?)	
19 Ouvverte	As-tu des attentes institutionnelles liées à la mise en place de la co-intervention ?	

Fait		
20 Ouverte Opinion	Quelles évolutions pédagogiques t'attends-tu à observer d'ici quelques années ? (Pour toi, à quoi ressemblera l'école de demain ?)	
21	As-tu quelque chose à ajouter ?	

Conclusion

« Je te remercie d'avoir répondu à mes questions et de m'avoir accordé un peu de ton temps. As-tu d'autres remarques avant de partir ? »

Annexe n°7

Le guide d'entretien à destination des élèves

Introduction

« Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Les questions que je vais te poser sont en lien avec ta formation en CAP APR. Il ne s'agit pas de questions de connaissances. Tout ce que tu me diras restera entre nous. As-tu des questions avant de commencer ? »

1 Ouvverte Fait	Peux-tu te présenter, me parler de toi ?
2 Ouvverte Fait	Peux-tu me parler de ton parcours scolaire jusqu'à ton arrivée en CAP APR ? (Comment es-tu arrivé en CAP APR ?)
3 Fermée Fait	As-tu choisi ton orientation en CAP APR ? (Sinon qui a choisi pour toi ?)
4 Ouvverte Opinion	Comment te sens-tu dans ta formation ? (La formation est intéressante ? As-tu des difficultés ?)
5 Fermée Opinion	Dans les cours, arrives-tu à faire le lien avec ton futur métier ? (Comprends-tu l'utilité de l'ensemble des cours pour être APR ?)
6 Fermée opinion	Pour toi, y-a-t il un lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ?
7 Ouvverte Fait	Comment utilises-tu les cours de français et de mathématiques en milieu professionnel ? (Peux-tu me donner trois exemples ?)
8 Ouvverte Opinion	Penses-tu utile qu'un enseignant du domaine général soit en cours avec les élèves en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ? (Apprécies-tu d'avoir deux enseignants en même temps ?)
9	As-tu des cours de co-intervention ?

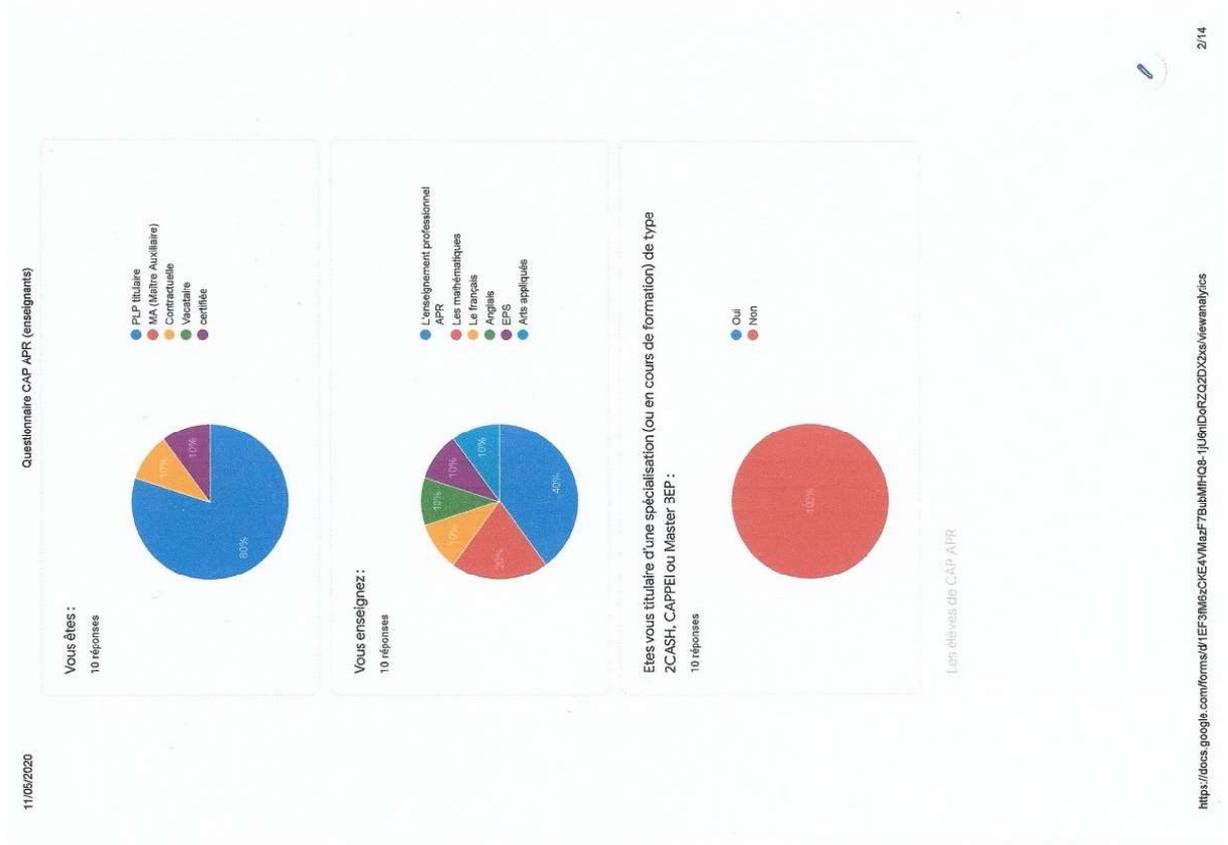
Fermée Fait	
10 Ouverte Opinion	Peux-tu m'expliquer ce que cela t'apporte d'avoir parfois deux enseignants dans la classe ? (En co-intervention ou la coordinatrice ULIS)
11 Fermée Fait	Utilises-tu tes connaissances en mathématiques et en français dans ta vie de tous les jours ?
12 Ouverte Fait	Peux-tu me citer des exemples de situation dans ta vie de tous les jours où tu utilises les mathématiques et le français ?
13 Fermée Opinion	Penses-tu qu'il serait préférable que les enseignants fassent plus souvent cours à deux ?
14	As-tu quelque chose à ajouter ?

Conclusion

« Je te remercie d'avoir répondu à mes questions et de m'avoir accordé un peu de ton temps. As-tu d'autres remarques avant de partir ? »

Annexe n°8

Le recueil de données du questionnaire à destination des enseignants



Avez-vous, au sein de vos classes de CAP APR, des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) :

10 réponses

● Oui
● Non



Quel est le pourcentage approximatif d'élèves à BEP sur la totalité de vos élèves en CAP APR :

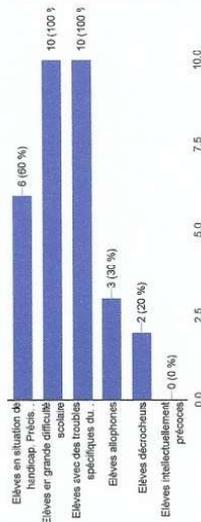
10 réponses

● De 0 à 25 %
● De 26 à 50 %
● De 51 à 75 %
● De 76 à 100 %



Si oui, communiquez-vous la nature des troubles de vos élèves à BEP en CAP APR ?

10 réponses



Votre établissement comporte-t-il un dispositif ULIS ?

10 réponses

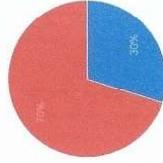
● Oui
● Non



Si oui, avez-vous déjà co-animé une séance avec le coordonnateur ULIS ?

10 réponses

● Oui
● Non



Que signifie pour vous la notion de co-intervention ?

10 réponses

INTERVENTION DE 2 PROFESSEURS SUR UNE MEME CLASSE

Travailler ensemble

mettre à disposition de l'enseignement professionnel les outils mathématiques

Partage

Utiliser les mathématiques dans le milieu professionnel

Unir nos référentiels pour permettre aux élèves de développer des compétences

aimer ensemble sur un même thème en apportant sa spécificité

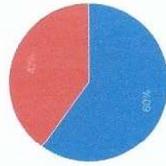
Intervenir auprès d'un groupe avec 2 intervenants ou plus

De travailler en équipe

Assurez-vous des séances de co-intervention ?

10 réponses

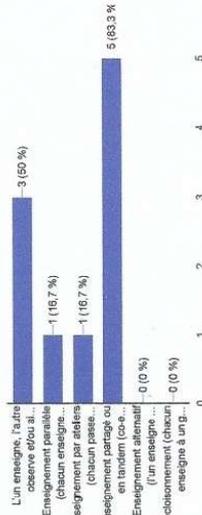
Oui
Non



La co-intervention en CAP AFR

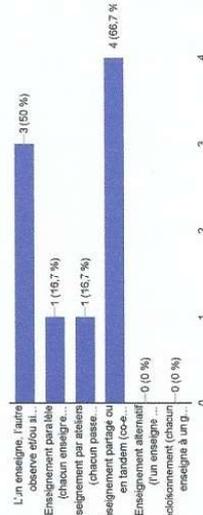
Si oui, quelles modalités d'organisation avez-vous déjà utilisé ?(Plusieurs réponses possibles)

6 réponses



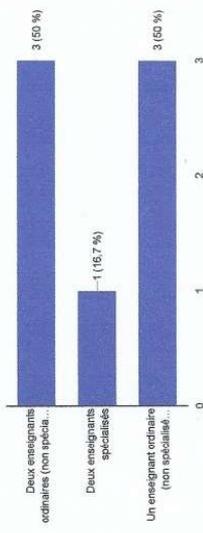
Quelle organisation utilisez-vous le plus souvent avec votre binôme ?(Deux réponses possibles)

6 réponses



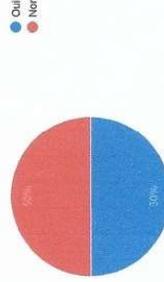
Et selon quelle modalité ?

6 réponses



Avez-vous bénéficié d'un créneau sur votre temps professionnel pour la mise en place des séances de co-intervention avec votre binôme ? (type journée banalisée, cours annulé au 1er trimestre ...)

6 réponses



Si oui, sous quelle(s) forme(s) ?

3 réponses

- Suppression des heures de co-intervention les 2 premières semaines de l'année scolaire
- Les séances n'ont commencé qu'en novembre
- une heure de concertation banalisée sur les emplois du temps

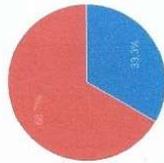
11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Avez-vous des temps en commun dédiés à la préparation des séances de co-intervention ?

6 réponses

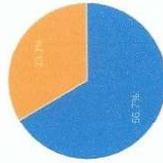
Oui
Non



Si oui, combien de temps en moyenne par semaine y consacrez-vous ?

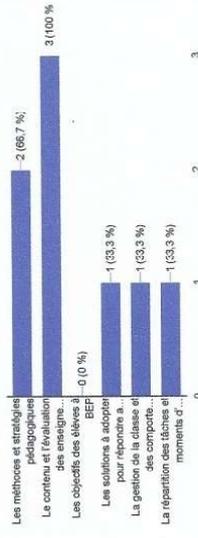
3 réponses

De 5 à 15 minutes
 De 16 à 30 minutes
 De 31 à 45 minutes
 De 46 à 60 minutes
 Plus d'une heure



Ce temps de préparation, à votre binôme et à vous, vous sert à échanger sur :

3 réponses



<https://docs.google.com/forms/d/1EF3IM6zCEANvazF7EubMfH06-1JU6nDofZQ2D2x2s/viewanalytics>

7/14

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Le coordinateur ULIS intervient-il lors des séances de co-intervention ?

6 réponses

Oui
Non



Si oui, sous quelles formes ?

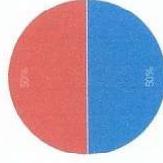
0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Avez-vous reçu une formation/un accompagnement pour « co-intervent » avec un autre enseignant ?

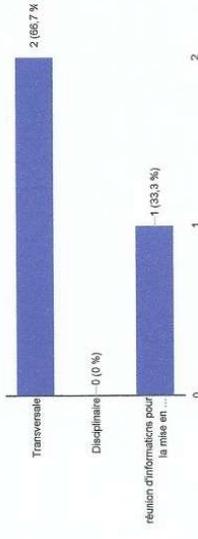
6 réponses

Oui
Non



Si oui, de quel type ?

3 réponses



<https://docs.google.com/forms/d/1EF3IM6zCEANvazF7EubMfH06-1JU6nDofZQ2D2x2s/viewanalytics>

8/14

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Et quelle durée ?

3 réponses

Une journée

2h

2 jours

Quel impact, pour vos élèves de CAP APR, attendez-vous de la co-intervention ?

5 réponses

Mieux comprendre le lien entre les différentes disciplines

J'avais co intervention mais ne les avais pas dans ma discipline

Comprendre que les maths-sciences servent en milieu professionnel

leur permettre de réaliser que l'enseignement professionnel est très lié à l'enseignement générale

de meilleurs résultats scolaires et des automatismes

Quel impact, pour vous, attendez-vous de la co-intervention ?

4 réponses

Que les élèves perçoivent mieux que toutes les matières sont liées les unes aux autres

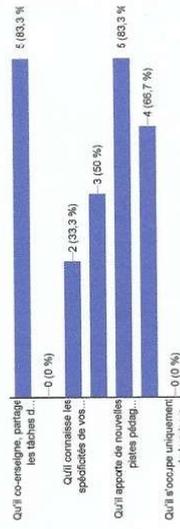
Meilleure connaissances des enseignements professionnels

pouvoir mettre en avant la part professionnelle dans l'enseignement générale

acquérir des connaissances

Qu'attendez-vous de votre binôme de co-intervention ?

6 réponses



11/05/2020

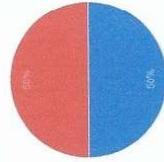
Questionnaire CAP APR (enseignants)

Avez-vous mesuré une évolution de vos pratiques pédagogiques en co-intervention ?

6 réponses

Oui

Non



Si oui, de quels types ?

3 réponses

Il faut s'investir dans le champ professionnel des APR pour adapter notre contenu

Utilisation de Plickers

sous format numérique et écrit

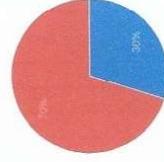
Le transfert des apprentissages

Avez-vous pu mesurer des effets de la co-intervention sur les apprentissages de vos élèves de CAP APR ?

10 réponses

Oui

Non



Si oui, lesquels ?

3 réponses

Contraintement aux années précédentes, aucun élève ne me demande à quoi servent les leçons vues en maths-sciences. Liens renforcés avec les élèves.

Le travail en binôme, le questionnement groupé

les mathématiques et les passes en cuisine, conversion....

10/14

<https://docs.google.com/forms/d/1EF3IM6zCvEAVntazF7BubMHQ6-1J5hDorZQ2Dz2sI/viewanalytics>

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Et quelle durée ?

3 réponses

Une journée

2h

2 jours

Quel impact, pour vos élèves de CAP APR, attendez-vous de la co-intervention ?

5 réponses

Mieux comprendre le lien entre les différentes disciplines

J'avais co intervention mais ne les avais pas dans ma discipline

Comprendre que les maths-sciences servent en milieu professionnel

leur permettre de réaliser que l'enseignement professionnel est très lié à l'enseignement générale

de meilleurs résultats scolaires et des automatismes

Quel impact, pour vous, attendez-vous de la co-intervention ?

4 réponses

Que les élèves perçoivent mieux que toutes les matières sont liées les unes aux autres

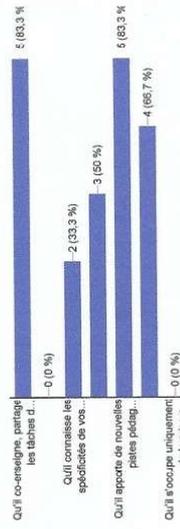
Meilleure connaissances des enseignements professionnels

pouvoir mettre en avant la part professionnelle dans l'enseignement générale

acquérir des connaissances

Qu'attendez-vous de votre binôme de co-intervention ?

6 réponses



9/14

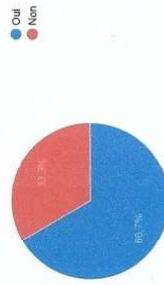
<https://docs.google.com/forms/d/1EF3IM6zCvEAVntazF7BubMHQ6-1J5hDorZQ2Dz2sI/viewanalytics>

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Avez-vous l'impression que vos élèves tissent davantage de lien entre le domaine général et professionnel dans leur formation CAP APR ?

9 réponses



Si oui, donnez des exemples :

5 réponses

L'écriture de courriel, le connaissance du métier, rendre compte de ses activités ...

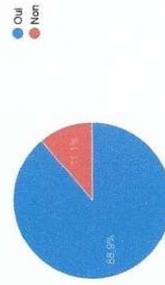
Apprendre le lexique en anglais inhérent à leur formation

Voir réponse précédente. Même si ce qu'on voit en co-intervention est oublié dans l'heure suivante...

L'importance d'écrire un CV et une lettre de motivation claire sans faute, bien tournée les maths en cuisine

Pensez-vous que les séances de co-intervention aident à donner du sens aux apprentissages transversaux en CAP APR ?

9 réponses



11/03/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Si oui, donnez des exemples :

7 réponses

CALCULS DE PROPORTION DANS LES RECETTES? PESSES

Voir plus haut

Les élèves prennent conscience que les matières générales et professionnelles sont liées entre elles

Je le pense mais n'enseignait pas en Co, je n'ai pas d'exemples probants

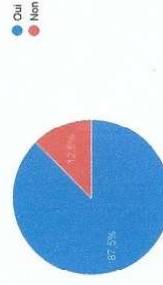
Voir réponse précédente

mettre du lien entre les différents apprentissages (ex: maths et enseignements pro -> unité de mesures, l'heure, ...)

géographie la cuisine culinaire

Pensez-vous que les séances de co-intervention aident à favoriser l'intérêt des élèves pour les apprentissages transversaux en CAP APR ?

8 réponses



Si oui, donnez des exemples :

2 réponses

Ne sait pas vraiment si c'est le cas

Voir réponse précédente. Le fait de voir le prof de maths-sciences en enseignement professionnel rehausse son importance même si ils ne voient pas forcément le lien entre les maths-sciences et la cuisine.



<https://docs.google.com/forms/d/1EF3M6zCQK4VMzF7BubMfH4Q8-1J6nIDrZQ2D2s/viewanalytics>

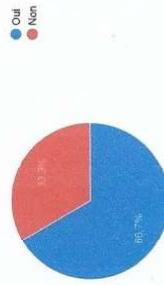
12/14

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (enseignants)

Avez-vous l'impression que vos élèves tissent davantage de lien entre le domaine général et professionnel dans leur formation CAP APR ?

9 réponses



Si oui, donnez des exemples :

5 réponses

L'écriture de courriel, le connaissance du métier, rendre compte de ses activités ...

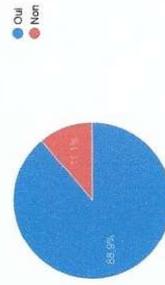
Apprendre le lexique en anglais inhérent à leur formation

Voir réponse précédente. Même si ce qu'on voit en co-intervention est oublié dans l'heure suivante...

L'importance d'écrire un CV et une lettre de motivation claire sans faute, bien tournée les maths en cuisine

Pensez-vous que les séances de co-intervention aident à donner du sens aux apprentissages transversaux en CAP APR ?

9 réponses

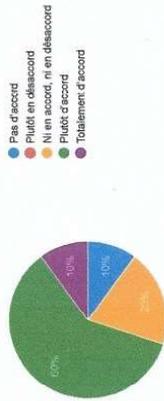


<https://docs.google.com/forms/d/1EF3M6zCQK4VMzF7BubMfH4Q8-1J6nIDrZQ2D2s/viewanalytics>

11/14

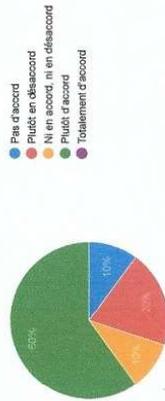
La co-intervention peut-elle répondre aux besoins des élèves à BEP en CAP APR ?

10 réponses



La co-intervention peut-elle répondre à l'hétérogénéité des élèves en CAP APR ?

10 réponses



Quels effets positifs (bénéfices) avez-vous identifiés ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)

5 réponses

Prise en compte qu'ils travaillent avec une équipe d'enseignants

Il faudrait du temps de préparation entre les co-enseignants pour optimiser les bénéfices

Transfert de savoirs et savoirs faire, plus de motivation pour les apprenants

Il est plus facile à un enseignant de sciences d'enseigner les conversions d'unités qu'à un enseignant en cuisine. L'apport de Plickers en co-intervention a été repris par l'enseignant professionnel qui ne connaissait pas l'application. Elle l'utilise maintenant en enseignement professionnel. Des séances sur ordinateur ont été aussi mises en place pour enseigner de manière ludique le rendu de momeale.

meilleure concrétisation des apports; apprendre à établir des liens entre différents apports

Quels effets négatifs (difficultés) avez-vous identifiés ou pourriez-vous imaginer suite à la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)

7 réponses

Tendance à mélanger les disciplines

Les élèves sont perdus

Aucune

Difficile de se renouveler tout au long de l'année. De nombreux cours de maths-sciences n'ont aucun lien avec la cuisine et ne peuvent être enseignés en co-intervention.

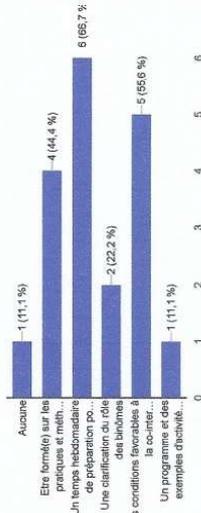
peuvent construire des séquences qui réunissent des compétences et connaissances des 2 référentiels

mise en difficultés si les apports sont quantitativement trop importants

Cela fonctionne que sur des petits groupes

Avez-vous des attentes liées à la mise en place de la co-intervention ? (la réponse se limitera à une approche pédagogique)

9 réponses



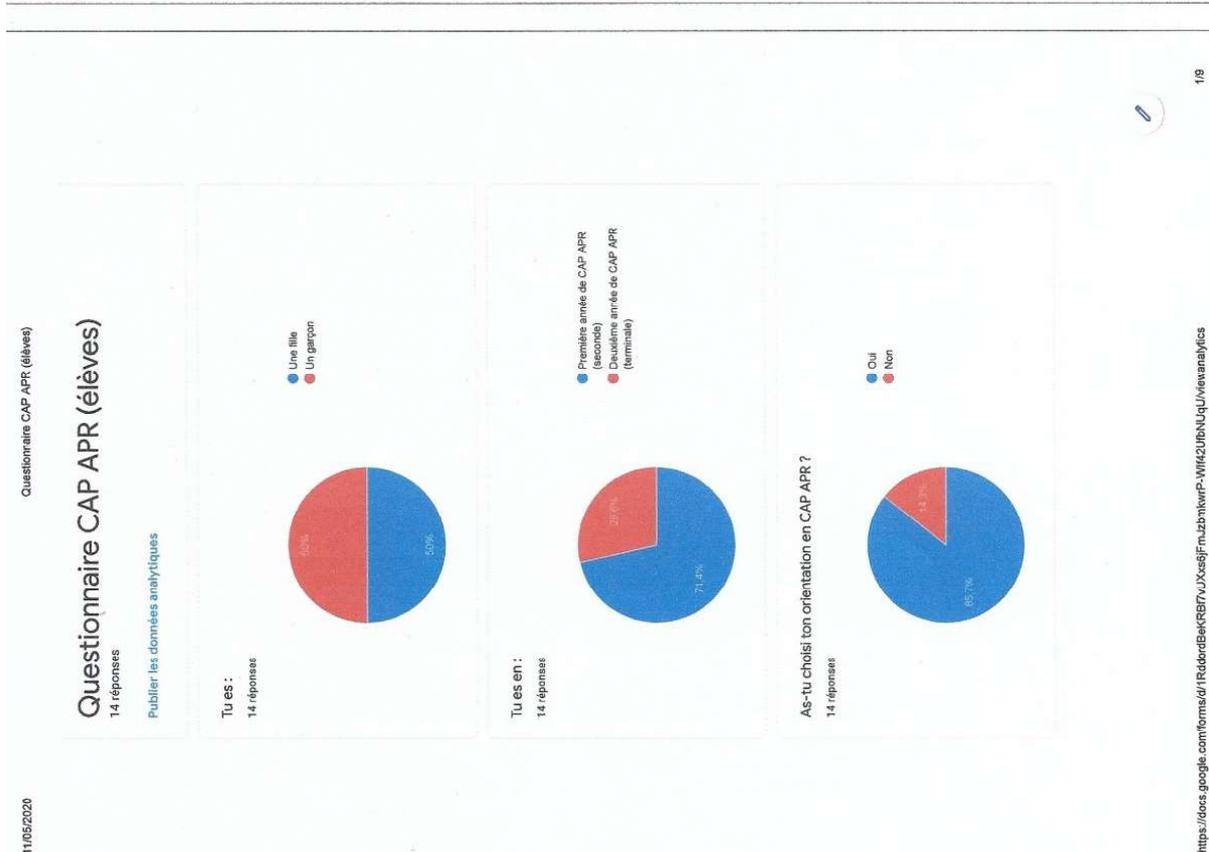
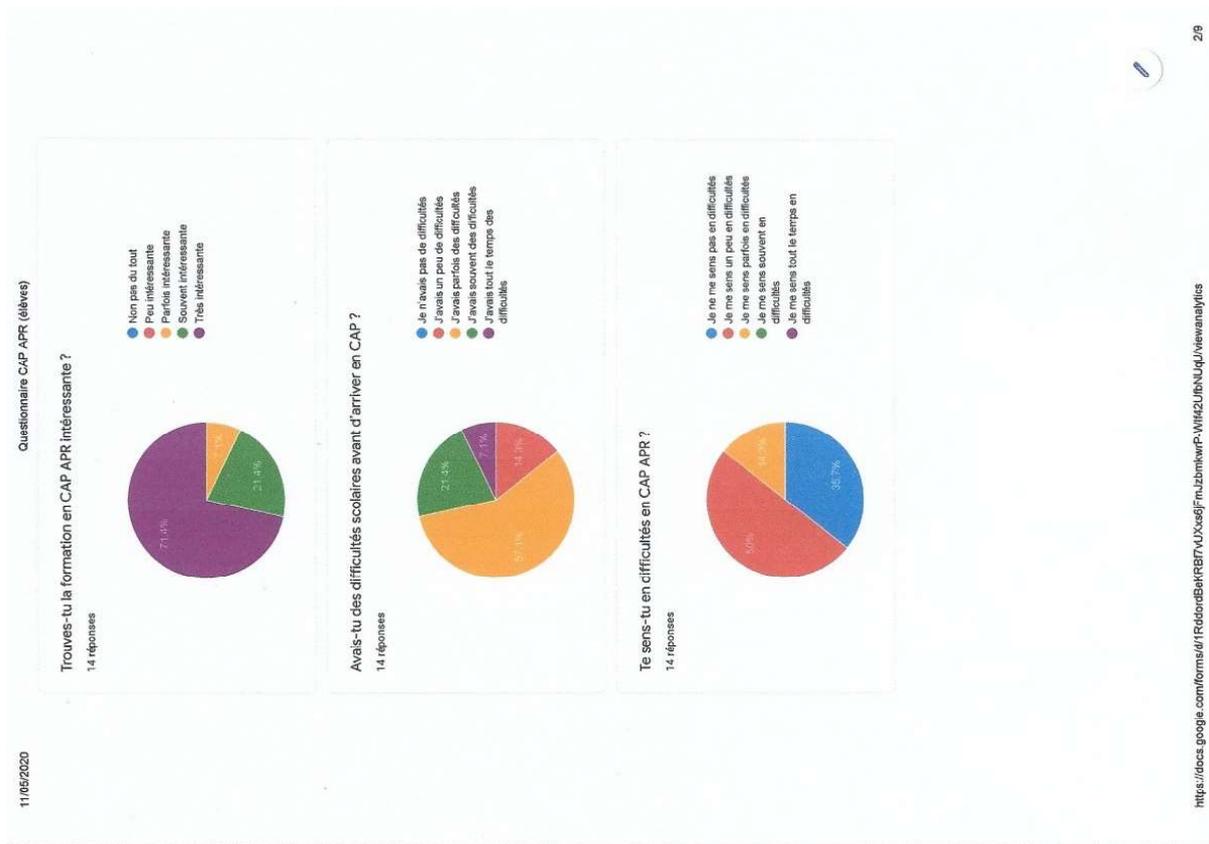
Merci pour votre aide et pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Simpler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Cookies de confidentialité

Google Forms

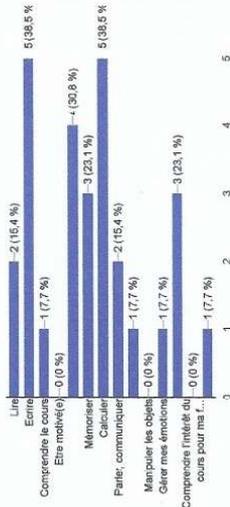
Annexe n°9

Le recueil de données du questionnaire à destination des élèves



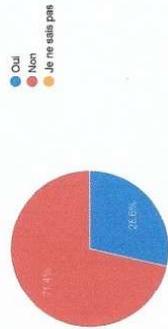
Quelles sont tes principales difficultés ?

13 réponses



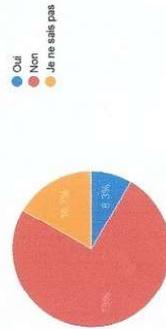
As-tu un accompagnement avec un dispositif ULIS ?

14 réponses



As-tu un accompagnement avec un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ?

12 réponses



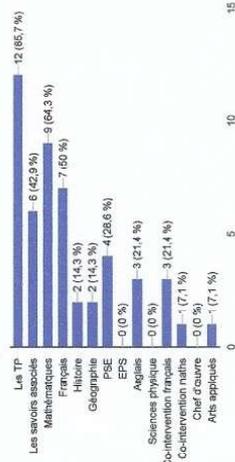
Donne des exemples de ce que tu as appris au lycée qui te sert dans ta vie personnelle :

9 réponses

- Le travail en équipe et la communication
- Prendre confiance en moi le bionettayage à bien comprendre les consignes.
- La rapidité
- La cuisine
- Savoir cuisiner
- Ce que j'ai appris en cuisine.
- Hygiène
- Les technique de cuisine
- Les recettes, les ustensiles, le bionettayage

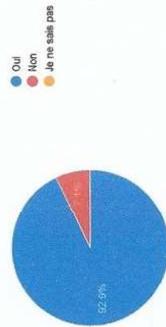
D'après toi, quelles sont les matières les plus importantes pour avoir ton CAP ? (3 réponses maximum)

14 réponses



D'après toi, avoir des bases en mathématiques et en français est-il utile pour ton futur métier ?

14 réponses



Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises les mathématiques :

11 réponses

- Évaluer le poids des ingrédients
- Faire les comptes bancaires ,doser les ingrédients
- Le temps (l'heure)
- Compter ect
- Avec les verre doseur
- Quand j'achète des articles
- Quand je cuisine.
- Pour peser
- pour peser des aliments pour compser la monney

Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises les mathématiques :

10 réponses

- Peser les fruits
- Calcul pour faire un gâteau
- Compter le nombre de personnes pour la table les mesures ect
- Les quantités
- Sur le poids des ingrédients
- Quand on pèse
- Pour peser
- pour peser les aliments
- Pour les recettes de cuisine

Donne des exemples de situation dans ta vie personnelle où tu utilises le français :

10 réponses

- Communiquer avec son entourage
- La communication ,le relationnel
- Arriver à bien parler
- Lire et écrire
- Quand je parle
- En cours de français
- Communiqué
- pour parler correctement
- Pour lire une recette

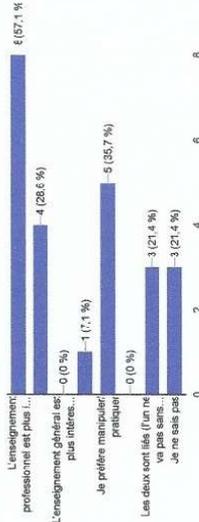
Donne des exemples de situation en stage professionnel où tu utilises le français :

10 réponses

- Communiquer avec une personne qui ne parle pas la même langue que un collègue
- Communication
- Se faire comprendre en parlent correctement
- Pour parler et écrire des lettres de motivation et des cv
- Quand je parle au client
- Quand je lis une recette
- Communiqué
- pour être polis
- Lire les consignes

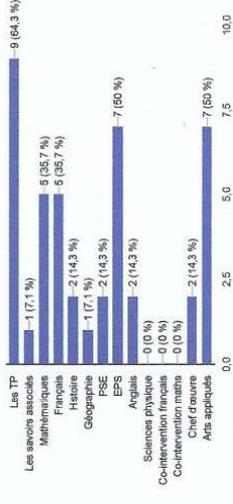
Quelles différences points communs y a-t-il pour toi entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général ?

14 réponses



Quels sont les cours que tu préfères le plus ? 3 réponses maximum

14 réponses



Que signifient pour toi les cours de co-intervention ? A quoi servent-ils ?

8 réponses

- Je ne sais pas
- La découverte des cultures, sujets diversifiés.
- Il servent à pouvoir par exemple associé le français à la cuisine et moi je trouve que c'est bien
- Je sais pas
- A savoir se présenter dans un entretien d'embauche
- A nous aider
- Je ne sais pas
- Apprendre des mots professionnels

Que t'apportent les cours de co-intervention en mathématiques ?

6 réponses

- Je ne sais pas
- Rien
- Je ne sais pas

11/05/2020

Questionnaire CAP APR (élèves)

Que t'apportent les cours de co-intervention en français ?

7 réponses

C'est quoi ?

Des informations,

A savoir parlé français en cuisine

Savoir parler

A nous aider pour les stage

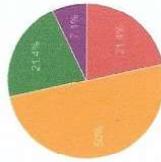
Je ne sais pas

Apprendre les mots professionnel

Arrives-tu à faire le lien entre les cours proposés et ton futur métier ?

14 réponses

● Non
● Un peu
● Parfois
● Souvent
● Très souvent



Merci pour ton aide et pour le temps que tu as consacré à ce questionnaire.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Politique de confidentialité

Google Forms

Annexe n°10

La transcription de l'entretien avec Alyson

Vendredi 04 avril à 11h30, durée : 17 minutes et 56 secondes. Visioconférence via zoom.

Début de l'interview

Q1-Bonjour Alyson, je te remercie beaucoup d'avoir accepté de répondre à mes questions. Toutes les questions que je vais te poser sont en lien avec ta façon d'enseigner et ton enseignement en CAP APR et, évidemment, tout ce que tu vas me dire va rester entre nous. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?

R1-Non (Rire).

Q2-(Rire) D'accord. Alors est-ce que tu peux te présenter et me parler de toi ?

R2-D'accord, donc bonjour, Je dis Alyson ou je dis Madame X ?

Q3-Non comme tu veux, ne t'inquiètes pas, ce sera anonymé.

R3-Bon d'accord, bon alors. Bonjour, moi c'est Alyson, [REDACTED], et ça fait, je ne sais pas mais assez longtemps que je travaille avec un public en difficultés. Et je me suis un peu auto-formée et puis après j'ai passé le 2CA-SH, parce que j'aime bien le contact avec ces élèves et puis surtout je trouve que c'est là où j'ai l'impression de pouvoir faire un petit quelque chose dans ma mission d'enseignante, [REDACTED]

Q4-D'accord donc en faite tu as commencé à enseigner et après tu t'es spécialisée en passant le 2CA-SH.

R4-Oui, et en faite c'est parce qu'il s'est fait que rapidement dans mon enseignement, je faisais des remplacements et assez rapidement on m'a toujours mise sur du public en difficultés, [REDACTED]

[REDACTED], il a fallut que ben je me débrouille [REDACTED]

[REDACTED] donc du coup c'est vrai que par affinité, pas par spécialisation je ne crois pas, mais en tout cas par affinité que aujourd'hui ça se passe pas trop mal, et en tout cas je pense que je suis bienveillante et que les gamins, ils ne sont pas en souffrance, là ou ils sont avec moi.

Q5-D'accord, et donc euh, au lycée tu enseignes en CAP APR, et donc c'est un choix, c'est toi qui a choisi d'avoir les classes ?

R5-Oui, ouais ouais, et oui oui, et oui oui, là vraiment, c'est des choix, oui.

Q6-D'accord, comment tu te sens dans ton enseignement avec les élèves de CAP APR, est-ce-que tu as des difficultés, est-ce-que tu trouves ça intéressant ? C'est quoi le profil de tes élèves ?

R6-Alors, les élèves, beaucoup de problèmes personnels, après des élèves en difficultés, et euh, intéressant, euh oui, parce qu'ils sont la plupart du temps, enfin ça dépend des promotions, quand c'est des élèves qui sont demandeurs, c'est très très très intéressant, euh parce même si j'arrive pas je pense à adapter pour douze élèves, en pédagogie différenciée. Ils sont demandeurs, on arrive à faire des petites choses, et surtout on leur redonne confiance. Ils travaillent, ils avancent, et ça c'est bien. Euh je pense que tu as partagé avec moi des promotions, ou les problèmes, je sais pas quels problèmes étaient tellement, tellement important, y'avais zéro curiosité, ils étaient d'une vulgarité, on s'est battu, mais pour...

(Hum).

Leur faire sortir la tête de l'eau, et ces années là, ça a été des vrai échecs. Hein, donc, c'est peut-être ma pédagogie, qui est à revoir, ça dépend vraiment des enfants qu'on a en face de nous, mais moi je pense que ces derniers temps, les publics, spécifiquement d'ULIS, c'est des gamins, qui euh bah rentrent dans des p'tites, comment dire, pas dans des cases, c'est pas ce que je veux dire, mais euh ils sont briefés par le système ULIS depuis un bon bout de temps, ils l'acceptent, et ça, ça nous aide à mieux travailler. Fin voilà ma perception, par rapport à des promos, ou on avait pas, ils étaient pas encore, comment dire, ils étaient pas encore, sous l'intitulé ULIS.

(Hum).

Et euh, et du coup comment dire, ben on se galérait, parce qu'ils se trouvaient stigmatisés, que là ils acceptent bien, et pour nous c'est un avantage, et puis aussi on a des moyens, que l'on avait pas sur les promos, qui était pas, si je puis me permettre « déclarées ULIS », mais on avait des jeunes en difficultés.

Q7-Tu veux dire qu'il y a une meilleure prise en charge, et que ça se ressent sur les élèves, parce qu'ils ont pris l'habitude de travailler d'une certaine façon, pour euh, voilà eux s'adapter à nous, et nous, nous adapter à eux ?

R7-Ah oui, oui, et avec un suivi, et une prise en charge des instits, qu'on ne peut pas nier, et qui leur ont donné des méthodes de travail qui sont pas les nôtres, parce que je vois que

pour certains, nous c'était encore beaucoup la grammaire, et tout, et ça les gamins, bah voilà, ils ont pas beaucoup de curiosité, et de connaissances en histoire-géo. Mais vraiment, c'est un, moi je trouve que c'est un bon, un bon fondement, et que oui ça permet d'avoir des gamins, qui arrivent moins cassés, moi je trouve.

Q8-Donc toi, tu enseignes en Français, et en Français est-ce-que tu arrives à faire le lien entre ton référentiel, et le référentiel professionnel du CAP APR ? Est-ce-que tu arrives à rentrer, le programme, des contenus, liés au futur métier, d'APR, dans ton enseignement ?

R8- [REDACTED]
[REDACTED], *c'est que depuis cette année avec le nouveau CAP, bah bien sur que oui, lire, dire et écrire son métier, tu le vois en co-intervention,* [REDACTED]

[REDACTED] *Moi quand je leur ai fait faire, un compte rendu de stage, c'est tout à fait ça, faire la grammaire à partir de ça c'est bien.* [REDACTED]

[REDACTED] *mais tu vois là, ils vont s'engager dans une association, donc c'est le travail que je leur donne pendant le confinement, eh bien l'Inde c'est quoi ? Après qu'ils en choisissent une moins loin, parce que « c'est mon choix ». Et tu vois c'est comment je deviens citoyen, nan nan, moi ce nouveau programme, [REDACTED] Mais là je suis carrément, comment dire, en adéquation avec ce que tu fais, enfin tu t'en es rendue compte.*

(Hum).

Voilà, après c'est moi, je me laisse des libertés, et puis, et puis voilà, mais euh, mais moi je trouve qu'on est, lire, dire, et écrire son métier, à partir de là maintenant on fait ce qu'on veut là-dessus quoi.

Q9-D'accord, alors comment tu t'appuies pour euh, sur le domaine professionnel pour travailler tes cours de Français ? Est-ce-que tu pourrais me donner trois exemples concrets, de situations ou de cours de thèmes, dans lesquels tu t'es appuyé sur le domaine professionnel pour amener ton programme de Français. Donc là tu as commencé à le faire, mais est-ce-que tu pourrais m'en reformuler trois, trois exemples ?

R9-Euh...

Q10-Est-ce-que tu as compris ma question ? (rire)

R10-Euh la j'aurais du réviser parce que tu sais on la vu, c'est toi qui a le tableau, et je l'ai pas sous les yeux. Là ça fait un peu loin, euh tu sais quand on en a parlé.

Q11-Non mais là tu viens d'en parler, tu as parlé de ...

R11-Compte-rendu de stage.

Q12-Oui de compte-rendu de stage, de l'Inde etc, donc euh, est-ce-que tu pourrais m'en développer, alors pas pendant, juste brièvement, trois exemples, de la façon dont tu intègres les cours professionnels dans tes cours de Français? (silence). Donc en faisant les rapports de stage, ça c'est un premier.

R12-Oui et après, parce qu'on l'a pas euh, assez fait, mais euh, bah si en début d'année, se présenter, pour la présentation orale, du stage, euh donc, on aurait pu aller plus loin en faisant des capsules, tu vois ? Le CV, la lettre de motivation aussi, qui peuvent leur servir pour le stage. Et puis après on avait travaillé beaucoup sur soi et se présenter. Moi je l'ai fait de manière ludique, tu sais. J'aime bien passer par « j'aime, j'aime pas ».

(hum).

Mais à partir de là, moi ça me permet de leur donner un vocabulaire, qui est un peu plus fourni, que ce qu'ils ont d'habitude. Et après des petites choses que moi, je peux travailler, par exemple, sur les adjectifs, alors je sais que c'est peut être voilà, mais ils savent pas reconnaître un adjectif, d'un verbe donc c'est là ou moi je peux faire une partie vraiment, didactique du cours de Français quoi.

Q13-D'accord, donc est-ce-que tu as des cours de co-interventions donc en CAP APR ?

R13-Oui (rire).

Q14-(rire) Pour toi, c'est quoi la notion de co-intervention, ça signifie quoi ? Pour toi, on parle pas des textes, on parle, enfin, on voilà, on ne parle pas du BO, ou de la version officielle, pour toi c'est quoi faire de la co-intervention ?

R14-D'accord, alors, c'est comment dire, partir du métier des élèves, à partir de ce métier, faire un projet, et puis euh, dans ce projet, voir, mais même sans le référentiel quoi. Comment je peux être éventuellement utile, à ma collègue de professionnel, pour amener des choses, tu vois travailler sur une recette, le vocabulaire. Alors je sais que toi tu le fais, mais si ce jour là moi je peux travailler sur les verbes, ou d'autres choses, et puis à partir de là, à l'inverse, de temps en temps, si il y a une notion que je vois qui ne passe pas en Français, te demander comment, à travers le professionnel, moi je peux peut être aller plus loin, et puis travailler cette notion.

Q15-D'accord, est-ce-que tu penses utile toi, qu'un enseignant, du domaine général soit en cours en même temps, qu'un enseignant du professionnel.

R15-Ah ben moi j'en suis convaincue, je sais pas, la co-intervention, c'est parce qu'elle se passe avec toi, mais euh, je vois bien la différence déjà les gamins, pour leur attention, on leur consacre quand même plus de temps, nonobstant le fait d'être deux, on peut se partager le travail, on peut faire des modules entre ceux qui sont en très grandes difficultés et ceux qui avancent.

Q16-Et à toi, cela t'apporte quoi d'avoir deux enseignants dans la même classe ?

R16-Un confort, je vais le dire comme ça. Parce que quand on a bien bossé, de savoir où on va,

là on est obligé de se tenir à une grille donc un confort, un projet, d'aller jusqu'au bout, et puis, non moi je trouve le côté interactif plus d'être à deux.

Q17-D'accord. Penses-tu que la co-intervention puisse répondre au besoin des élèves à BEP et à l'hétérogénéité des élèves en CAP APR ?

R17-Ah bah, complètement, complètement parce qu'on peut faire des petits groupes, des petits modules et on ne travaille pas sur la même chose. Un jour toi tu travailles plus sur le vocabulaire professionnel et on va laisser tomber le français pur et puis une autre fois, on enlève ton vocabulaire professionnel et puis moi je vais leur apprendre à faire une phrase. Non moi je trouve que c'est bien et qu'on répond plus à leurs besoins puisque, enfin, regarde quand on l'a fait, on s'est vraiment mis en groupe. Moi quand je les ai à douze, je les fais travailler en groupe mais je suis rarement toute seule avec un groupe de quatre et les autres en autonomie. Ça ne tourne pas alors que là, déjà à deux, c'est plus pratique pour nous de les mettre à deux. Déjà, quatre et quatre cela fait huit, et puis il y a un groupe qui peut tourner tout seul. Enfin, moi je trouve, que oui oui, c'est très, très important.

Q18-D'accord. Pour toi, est-ce que les élèves font le lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en APR ?

R18-Plus depuis qu'on est en co-inter. Sinon, avant, il ne le faisait absolument pas. Maintenant ils ont une mémoire courte non longue difficile et regarde combien de fois on est obligée de leur rappeler mais euh et puis c'est plus facile de dire, mais oui on l'a vu le lundi. Si si si si si.

Q19-Donc pour toi la co-intervention va aider nos élèves d'APR à faire du lien entre les enseignements ?

R19-Bah oui, c'est euh oui oui.

Q20-D'accord. Est-ce que tu as pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves ?

R20-Oui.

Q21-Par rapport à une promo antérieure, est-ce que là où ils s'en sont arrivés, est-ce que tu as l'impression que c'est mieux qu'une promo similaire au même moment de l'année ou sur des mêmes thèmes ?

R21-Oui parce que, oui parce que ils arrivent des fois à me dire « mais oui on l'a vu », en faite, euh, ce que cela permet, c'est de réactiver plus facilement les acquis. Ils vont arriver en disant, « mais non, on ne l'a pas fait » et puis tu redis mais oui parce que du coup, comme on se voit plus, tu peux leur dire « mais oui, c'était hier ou non c'était vendredi ». Et moi je trouve que ça réactive plus la mémoire et les acquis puisque du coup, en gros, ils t'ont une fois toi, une fois moi, une fois ensemble et c'est pas Madame Intel le lundi et toi le vendredi comme on avait avant et puis oui oui ça fait beaucoup plus de lien et je pense que ce lien pour eux, c'est bénéfique, ça réactive la mémoire en permanence.

Q22-D'accord. Donc toi, tu as pu observer qu'ils faisaient plus de liens, que cela réactivait plus souvent leurs mémoires parce qu'il y avait plus souvent de cours et donc, depuis la mise en place de la co-intervention, pour toi, les élèves tissent davantage de liens entre les domaines, entre le domaine professionnel et le domaine général ?

R22-Oui, en tout cas, plus facile, français-histoire-géo. Je n'ai pas trop de mal, après je ne suis pas sûre que cela marche en maths (sourire) mais non mais voilà, mais histoire-géo je trouve que c'est les matières idéales. Education civique aussi.

Q23-D'accord, et donc à long terme penses-tu que la co-intervention va avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves de CAP APR ?

R23-Oui.

Q24-Euh, est-ce-que la co-intervention a eu un impact positif, sur tes pratiques pédagogiques ?

(Silence).

Q25-Toi en tant qu'enseignante, est-ce-que la co-intervention a eu un impact positif sur ta façon d'enseigner ?

R25-Je sais pas, est-ce-que tu peux préciser ?

Q26-Euh, est-ce-que ça à changer ta façon d'enseigner ? Et est-ce-que pour toi c'est positif, ce changement, s'il y en a eu un ?

R26-Changer la façon d'enseigner ? Je pense que je me posais déjà pas mal de questions, que je travaillais déjà par projets, donc je ne veux pas me jeter des fleurs, mais je pense que ça à pas trop, trop, trop changé, maintenant positif, oui à cent pour cent quoi.

Q27-Et le fait de travailler avec un deuxième enseignant, est-ce-que ça a eu un changement sur ta pratique et est-ce-que c'était un changement positif ?

R27A-Positif, pareil moi je trouve pas que ça change de pratique, parce que là, les dés sont un peu faussés. On avait déjà travaillé ensemble quoi. Mais euh, comment dire, euh je vais prendre, c'est pas les APR mais si je prends, [REDACTED], bah oui parce qu'à un moment ou toi tu te laisserais, faut pas mentir, ou on se laisserais dire bon j'ai pas trop envie, c'est ce que je te dis, tu as le fil conducteur, tu as le programme, on a bossé en amont. Ne serait-ce que par déontologie, tu vois quand je te dis, est-ce-que je peux prendre la main tel jour, et bah je vais pas arriver en disant j'ai rien fait.

(Hum).

R27B-Donc forcément, ça nous booste aussi, [REDACTED]

Q28-D'accord, est-ce-que tu as des attentes institutionnelles liées à la mise en place de la co-intervention ?

R28-Ba oui, qu'ils nous équipent, il faut arrêter, des ordinateurs, des tablettes, et puis des sous, parce que là j'ai bien compris qu'on prenait tout sur nos budgets, si on veut faire des choses, faut arrêter, il faut le faire avec des moyens, moi je veux bien leur faire visiter un musée virtuel, mais encore faut-il qu'on ait des connexions, des ordinateurs, déjà du matériel de base, ce serait parfait.

Q29-Voilà, donc toi, tu as besoin, fin tu penses qu'il nous manque des moyens matériels ?

R29-Ouais, et puis aussi des logiciels, alors pour lesquels, moi je ne suis pas formée, mais tu vois, on n'arrête pas d'en parler, mais les logiciel dys ou les choses comme ça. Qu'on ait du matériel, et que si chaque élève, avait le bon support pour lui, je pense que là, ça serait vraiment bénéfique quoi, parce que là, il ne faut pas se mentir, on bricole encore pas mal.

Q30-D'accord, quelles évolutions pédagogiques t'attends-tu as observer d'ici quelques années ? Pour toi, elle ressemblera à quoi l'école de demain ?

Et bien... (Rire)

(Rire)

R30A-Merci le confinement, une plus grande autonomie des élèves, maintenant je le vois, sur les élèves la qui sont lâchés, c'est que tu as beau donner une consigne, ils ne la lisent pas. Et puis ils foncent, ils foncent, ils foncent, ils regardent, ils te font en deux minutes des

choses que, qui nécessitent, plus de deux minutes, et qui sont pas approfondies quoi, donc, je sais pas si on les prépare bien, euh, des élèves plus curieux.

(Hum).

R30B-Aussi les ouvrir au média, à ce qu'on fait. Plus curieux en histoire-géo, moi ça m'arrangerai bien, et puis peut-être plus autonome, mais autonome positif, c'est pas je fonce et je fais n'importe quoi, c'est arrivé à certains, leur donner vraiment des méthodes, ce serait bien, parce que comme on est plus dans un schéma scolaire, ça c'est peut-être possible et puis à les former à être des adultes un peu plus autonomes et un peu moins assistés.

Q31-Donc pour toi le virtuel et l'outil numérique, ça ne peut pas être une solution idéale pour répondre à tous les besoins des élèves ?

R31-Ah non, la je m'en rends compte. Tu donnes une consigne, je le vois, avec une qui est ULIS, la gamine, elle fonce, elle fait n'importe quoi, l'humain il a quand même besoin d'être derrière.

Q32-(Hum). D'accord, est-ce-que tu as quelques choses d'autres à ajouter ?

R32-Non (Rire).

Q33-(Rire). D'accord, alors je te remercie beaucoup d'avoir répondu à mes questions, de m'avoir accordé, un peu de ton temps. Est-ce-que tu as d'autres remarques avant de partir ?

R33-Je ne crois pas (rire).

Ok, merci.

Fin de l'interview

Annexe n°11

La transcription de l'entretien avec Célia

Vendredi 06 avril à 19h30, durée : 23 minutes et 36 secondes. Visioconférence via zoom.

Début de l'interview

Q1-Bonjour Célia, je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions. Les questions que je vais te poser sont en lien avec ton enseignement en CAP APR et tout ce que tu me diras va rester entre nous. As-tu des questions avant de commencer ?

R1-Non, Cindy, je n'ai pas de questions (Rire).

Q2-Est-ce que tu peux te présenter, me parler de toi ?

R2-(Rire) Oui Cindy, je peux te parler de moi (Rire). Hummmm, je suis Célia Y, j'ai 40 ans, je suis PLP arts appliqués à Bartholdi, euhh, situation familiale ...mariée, 3 enfants, euh ... voilà.

D'accord.

Tu veux savoir quoi d'autres ?

Q3-Est-ce que tu peux me parler de ton parcours professionnel et me dire si tu as choisi d'enseigner en CAP APR et sinon comment tu es arrivée à enseigner en CAP APR ?

R3-Mon parcours professionnel ... J'ai toujours été PLP arts appliqués, depuis 2002. Euh, j'ai été dans différents établissements où j'ai eu des CAP. Euhhh et j'ai déjà eu des CAP au lycée Val de Seine, des CAP APR. Euhhh mais à l'époque, il n'y avait pas d'élèves ULIS dedans. Il y avait des élèves SEGPA mais pas ULIS et après je suis arrivée, donc, au lycée Bartholdi où là j'ai eu également des CAP APR et c'est un choix de les demander. Euhhh, voilà. Et donc, par contre à Bartholdi, par rapport à Val de Seine, là, j'ai découvert les élèves ULIS en plus des élèves SEGPA. Voilà.

Q4-D'accord. Comment tu te sens dans ton enseignement en CAP APR ? Est-ce que tu trouves ça intéressant d'enseigner à ce public ? Est-ce que tu as des difficultés ? C'est quoi le profil des élèves ?

R4-Alors attend, il y a pleins de questions.

Q5-Oui il y a pleins de questions, alors est-ce que tu as des difficultés ?

R5-Ma pratique en arts appliqués, je la trouve intéressante parce que ce sont des élèves qui, justement, ont à peu près zéro culture artistique et euh, culture tout court, donc je pense qu'on a un rôle d'ouverture culturelle par rapport à eux, ça c'est important et aussi je

pense qu'il y a une importance au niveau des arts et surtout de la pratique parce que ce sont des élèves qui ont besoin de manipuler, qui ont besoin de travailler des choses finement avec leurs mains et que ça c'est quelque chose de très très important, une valeur positive pour eux en plus de faire ça en arts appliqués. Le fait de travailler en lien avec le self, ça donne tout de suite une plus value, en plus, aux arts appliqués, donc, nan nan, c'est une évidence pour moi que c'est une matière qui, pour les CAP, est importante. Euhh, je ne sais plus ce qu'il y avait comme autres questions.

Q6-Quel est le profil des élèves et est-ce que tu as des difficultés par rapport à ce profil ?

R6-Alors, le profil, bah on le connaît le profil CAP : des élèves en difficultés scolaires, en difficultés familiales, en difficultés intellectuelles bah multiples. Après l'intérêt, quand même, c'est de les avoir en petit groupe. Pour moi, c'est quand même une chose très positive par rapport aux autres classes que j'ai, moi, parce que j'ai tous les BAC, et tous les élèves d'autres classes de CAP, je les ai à 12 ou à 24. C'est une chance pour moi d'avoir les APR uniquement en petit effectif. Euh, après des fois, ce qui est compliqué, c'est l'hétérogénéité du groupe, d'avoir des élèves à la fois SEGPA mais qui sont quand même autonome, d'autres qui ne sont pas du tout SEGPA qui ont plus de difficultés scolaires, ou familiales mais qui intellectuellement tournent quand même plutôt bien et puis d'avoir d'autres élèves avec des handicaps ou des parcours ULIS où on se retrouve confrontés à des handicaps pour lesquels moi j'ai pas eu de formation spécifique et auxquels il faut que je m'adapte et mon souci, moi, c'est toujours, de ne pas leur faire plus de mal que (rire) bref, ne pas leur faire plus de mal. Quoi ... C'est ...

Q7-Ne pas les mettre en difficultés ?

R7-Ma difficulté c'est aussi de savoir jusqu'où, à certains moments, par rapport au handicap, je peux pousser mes contraintes voilà moi c'est plus ça, ma difficulté, par rapport à ces élèves là.

D'accord.

De me dire jusqu'où je peux pousser mes exigences avec tel ou tel handicap, tel ou tel profil d'élèves pour obtenir le meilleur de l'élève mais pas non plus le mettre en situation de souffrance. Voilà.

Q8-Trouver le juste milieu ?

R8-Voilà et ça c'est une difficulté je trouve.

Q9-Hummm est-ce que tu arrives à faire le lien entre ce que tu dois enseigner, ton contenu d'enseignement, et le futur métier des APR ?

R9-(Silence).

Non je ne suis pas sûre de faire réellement un lien avec leur métier, je fais plus un lien avec leur culture, avec leur bien-être, à la limite, personnel et intellectuel, et je me dis que sûrement par une pratique fine et une pratique de manipulation, ça va leur être utile à un moment ou à un autre dans leur parcours professionnel mais je ne dirais pas que la pratique artistique va avoir un rôle en lui-même dans leur futur métier.

Q10-D'accord et comment tu t'appuies sur les cours du domaine professionnel pour faire passer tes cours à toi, d'arts appliqués ?

R10-(Rire) *Je beug, euh ... Je ne sais pas*

Q11-Comment tu utilises le domaine professionnel au sein de tes cours ? Enfin si tu les utilises.

R11-Bah *je vais utiliser des thèmes, je vais utiliser des thématiques, mais je ne vais pas utiliser de la pratique pure de cuisine pour mes cours. Par contre, je vais interférer au niveau de thèmes, au niveau de ... (Silence).*

Q12-Est-ce que tu peux développer en me donnant des exemples au niveau des thèmes ?

R12-Eh bien, *à chaque thème engagé au self, que ce soit le thème, qu'est-ce qu'on a fait ? On fait Halloween, on fait Noël, on fait le thème sur l'Inde, qui est le thème prédominant avec les CAP mais on a aussi fait par exemple, l'année dernière, un court métrage en anglais, donc là où c'est de l'audio, de la vidéo, avec les élèves, voilà, tous les thèmes.*

Q13-D'accord, donc tu t'appuies sur les projets professionnels pour venir, toi, amener ton enseignement d'arts appliqués en faite ?

R13-Voilà ! *Moi je me mets au service, en faite, de la matière professionnelle. Parce qu'en arts appliquées, on n'a pas non plus un, comment dire, un référentiel très précis en arts appliqués. Donc en faite, on a un spectre qui est très large, qui me permet d'intervenir sur ce qui finalement est particulier à chaque établissement.*

Q14-Est-ce que tu as des cours de co-intervention ?

R14-Oui, *Mme Lefebvre*

Q15-Euh, est-ce que tu peux me dire ce que cela signifie pour toi, la notion de co-intervention ?

R15-Vraiment ?

Q16-Alors pas le BO, toi, ta notion à toi, la co-intervention, c'est quoi pour toi ?

R16-(Rire) *Alors pour moi, c'est remplacer Mr Z, qui ne fait pas son job (Rire). Donc pour moi, la co-intervention, c'est le partage, c'est le partage de savoirs entre les deux*

enseignants et qui permet de mettre à l'œuvre des nouveaux projets, des nouvelles façons de travailler avec les élèves. C'est l'utilisation de deux cerveaux au lieu d'un. Je dirais que ... On est à deux, pour trouver une autre façon d'enseigner. Maintenant, pour l'instant, c'est les débuts, c'est le b.a.-ba donc, euh, on cherche forcément un peu au départ. Ce n'est pas quelque chose d'inné puisqu'on ne l'a jamais fait, mais je pense qu'avec des CAP ça peut être ..., moi je pense que ça peut avoir du sens de faire de la co-intervention.

Q17-D'accord, donc toi tu penses que c'est utile qu'un enseignant du domaine général soit en cours en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ?

R17-Bah je pense qu'on se complète, on se complète bien en faite. Parce que d'un côté, ça fait un lien entre les élèves de voir le domaine professionnel et le domaine général en même temps donc ça donne encore plus de matières à l'élève en faite de voir qu'il n'y a pas de séparation entre les matières et puis euh et puis on a un vécu différent qu'on soit en matière professionnelle ou en matière générale. Déjà, on n'a pas le même cursus scolaire au départ, scolaire du concours, professionnel, on ne passe pas forcément, on n'est pas tous issu du même concours. Euh et puis on a tous des pratiques pédagogiques qui sont différentes et finalement c'est intéressant de voir comment certains pratiquent par rapport à d'autres.

Q18-Alors justement, est-ce que tu peux m'expliquer ce que cela t'apporte à toi d'être à deux enseignants dans la classe ?

R18-Ça permet d'avoir une autre vision, une autre ... Par exemple, (silence) comment je peux expliquer ? On peut s'appuyer aussi sur l'autre, ça permet de palier à certains moments euh ... Par exemple, moi je ne vais pas forcément me rendre compte des difficultés d'un élève ou de ses capacités et le binôme peut, lui, avoir une autre approche avec l'élève, le percevoir différemment, de ce que moi je perçois en arts appliqués. Les élèves n'ont pas la même façon d'appréhender un cours de professionnel et un cours de matière générale ou d'arts appliqués et ça permet aussi d'avoir deux visions différentes sur un élève et parfois de remettre en question la vision qu'on avait de l'élève.

Q19-Et justement, est-ce que tu penses que la co-intervention, elle peut répondre spécifiquement au besoin des élèves à BEP et au fait qu'on ait des groupes hétérogènes en CAP APR ?

R19-Peut-être que cela peut permettre aussi pendant les moments de co-intervention .../interruption : l'interviewée est interrompu par son fils/ Pendant les heures de co-intervention, ça peut aussi permettre, par exemple, à l'un des deux enseignants, de prendre deux ou trois élèves, de refaire des choses avec ces trois là, peut-être qu'il y a besoin d'approfondir, et que pendant ce temps là, l'autre va travailler d'autres compétences avec

un élève. Peut-être que les élèves porteurs de handicaps ont besoin de plus d'attention à un moment et être à deux, ça permet aussi, à ceux qui vont plus vite de pouvoir aller à leur rythme sans toujours attendre ou être perturbés dans les apprentissages par ceux qui ralentissent le train aussi.

Q20-Donc en faite, cela répond à l'ensemble des besoins, c'est une façon de répondre aux besoins différents des élèves au sein de la classe ?

R20-Oui, je pense qu'on peut l'appréhender comme ça.

Q21-D'accord, est-ce que tu penses que les élèves font le lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en APR ? Est-ce que tu penses qu'ils se rendent compte de l'utilité de l'ensemble des cours en APR ?

R21-En APR, je ne sais pas, mais nous, à Bartholdi, je pense qu'ils le font très bien parce que le fait de travailler sur des sujets communs, quand on travaille sur l'Inde, et qu'ils y travaillent en anglais, qu'ils y travaillent en français, qu'ils y travaillent en géo, qu'ils y travaillent en arts appliqués, en cuisine, bah la ils font le lien, c'est obligé et puis je pense que la co-intervention favorise d'autant plus ça parce qu'ils voient bien que du coup on communique entre nous aussi, qu'il n'y a pas de cloisonnement entre nous.

D'accord.

Ça répond à ta question ?

Oui oui, tu as répondu à celle d'après aussi en même temps.

D'accord.

Q22-Donc toi tu penses que la co-intervention va aider les élèves à faire du lien, en plus de travailler en projets, à faire du lien entre les enseignements ?

R22-Je pense que ça va poursuivre le lien qu'on avait déjà, nous, mis en place avant la co-intervention parce que finalement sans faire de co-intervention écrite dans l'emploi du temps, on en faisait déjà.

Q23-Et est-ce que tu as déjà pu observer des effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves ?

R23-(Silence)

Ça j'ai du mal à répondre parce que tu vois, moi je ne fais pas de cloisonnement réellement entre la co-intervention et mes cours d'arts appliqués. Si tu veux, il y a des choses qu'on va commencer en co-intervention et je vais les continuer après parce qu'on n'a pas fini.

Q24-Et justement, avec la co-intervention, est-ce que tu as eu l'impression d'aller plus loin, alors je sais que la, c'est un peu arrêté, mais est-ce que tu as eu l'impression d'aller plus loin avec eux, qu'avec les anciennes promos ?

R24-On va plus loin avec eux parce qu'on a plus d'heures. C'est numérique aussi à un moment. Après ça va aussi à l'encontre de ce que je t'ai dit avant parce que tu vois, on avait ... Le groupe d'avant, c'est ça, une classe ne fait pas l'autre et suivant les élèves qu'on a une année. Cette année, ils sont très dociles, très scolaires, très attentistes alors que les filles qu'on avait avant, n'étaient pas du tout scolaires. Et du coup, elles osaient proposer, c'était un tourbillon. C'était un peu sans fin elle mais en même temps, elles étaient plus dynamiques que le groupe qu'on a la cette année, qui est gentil, très scolaire, très carré, voilà très gentil, mais, et je ne sais pas s'ils n'osent pas ou s'ils n'en n'ont pas l'idée en faite, de proposer. Ou alors, est-ce que c'est nous qui avons trop amené les choses et on ne leur a pas laissé assez de place pour proposer. Je ne sais pas. Tu vois, ça c'est ma ... Comme on veut toujours que ça avance, et pas perdre, non plus, trop de temps, parce qu'on a quand même les séances qui sont comptées. Est-ce qu'on leur a laissé assez de temps pour nous proposer des choses. Mais est-ce que si on avait laissé plus de place, il nous aurait proposé quelques choses ? Je n'en suis pas certaine non plus.

C'est un sujet qu'on pourra aborder avec eux.

Oui, oui on pourra leur poser la question.

Q25-Donc pour l'instant, tu n'as pas observé spécialement d'effet de la co-intervention sur leurs apprentissages ?

R25-Bah ce n'est pas complètement vrai. Il y a des choses, ça y est, ils sont rentrés ..., ils commencent à prendre des habitudes de travail, plus rapidement peut-être que d'autres années où je les avais qu'une heure ou une heure et demi en arts appliqués. Euh, on les sent quand même plus à l'aise et peut-être une proximité avec moi qui est plus grande que les années passées. Mais ça je pense que c'est aussi du, au faite que je les ai, du coup, beaucoup plus.

Q26-D'accord, d'une façon générale, c'est à dire en sortant de ton domaine, est-ce que tu as l'impression que les élèves tissent davantage de lien entre le domaine professionnel et le domaine générale depuis la mise en place de la co-intervention en CAP APR ? Si tu prends la classe dans sa globalité et dans l'ensemble des matières.

R26-Répètes-moi, est-ce qu'ils tissent quoi ? Je n'ai pas entendu. Ça a coupé.

Q27-Est-ce qu'ils tissent davantage de lien ?

R27-Entre les matières ?

Q28-Oui, est-ce que tu as l'impression que c'est plus cohérent pour eux ?

R28-Je ne sais pas répondre parce que j'ai l'impression qu'avant c'était cohérent aussi pour eux. On a fait que mettre en place dans l'emploi du temps des choses qu'on faisait. Tu vois ce que je veux dire ?

Q29-Oui je vois ce que tu veux dire. Est-ce que tu penses que la co-intervention va quand même avoir un impact positif sur leur apprentissage ?

R29-Moi je pense (hoche la tête pour dire oui)

Q30-Et toi, est-ce qu'elle a eu un impact positif sur tes pratiques pédagogiques ? Ça change la façon d'enseigner la co-intervention.

R30-Oui tout à fait (rire).

Q31-Est-ce que tu penses que cela t'a amené du plus ou est-ce que tu penses que cela t'a amené du moins ?

R31-Moi je pense que ça a amené déjà du plus, et en la pratiquant au fur et à mesure, on va devenir meilleur et on va savoir mieux l'utiliser et être plus performant dans les années à venir. Je pense que cette année on a un peu tâtonné, en plus, ça a été un peu rocambolesque le début (rire). Mais nan, moi je pense, ton questionnaire, il met bien en lumière le fait qu'elle est la, cette co-intervention pour les CAP, pour lier les deux, et qu'il faut travailler là-dessus.

Q32-Est-ce que tu penses que cela serait intéressant de développer la co-intervention en ayant plus de cours justement comme ça à deux enseignants ?

R-32Je ne suis pas sûre non plus, il ne faut pas non plus que cela devienne quelque chose de systématique parce que chaque matière a aussi des compétences propres à la matière à travailler. Avec la co-intervention, on développe d'autres compétences, mais il faut aussi garder du temps pour chaque discipline, qu'on ne se perde pas non plus dans un ... dans un système où l'on ne travaille plus que des compétences transversales. Je pense aussi qu'il y a des compétences propres à chaque matière à garder spécifiquement.

Q33-D'accord. Est-ce que tu as des attentes institutionnelles liées à la mise en place de la co-intervention ?

R33-Non, je n'ai plus d'attentes de rien, de l'institution (rire). L'institution, je me la fait toute seule (rire).

Q34-Quelle évolution pédagogique est-ce que tu t'attends à observer d'ici quelques années ? En gros, pour toi, c'est quoi l'école de demain ?

R34-(rire) C'est quoi l'école de demain ?

Q35-C'est quoi l'école de demain ? Comment va évoluer l'école ?

R35-L'école des inégalités galopantes (rire). L'école pfff. Je ne sais pas aujourd'hui te dire. Je suis assez pessimiste sur l'école de demain.

Q36-En terme de pédagogie, pour toi, ce sera quoi notre façon d'enseigner dans quelques années ?

R36-Je pense que dans quelques années, il n'y aura plus d'arts appliqués donc déjà, donc déjà moi, ce sera une nouvelle vie professionnelle mais je ne sais pas trop (silence). Je ne sais pas si on finira par avoir finalement une école pour ces élèves là qu'en apprentissage ou on aura plus que de la co-intervention pour toutes disciplines. Est-ce qu'on deviendra comme les suédois où on ne finira par travailler que par projets complètement interdisciplinaire ? Je ne sais pas. Mais d'un autre côté, je ne suis pas sûre que ce soit souhaitable parce que cela revient à ce que j'ai dit avant. Je pense qu'il y a des compétences qu'il faut travailler de façon rigoureuse et qu'il n'y a pas trente-six moyens d'apprendre à lire et à compter et à écrire. Qu'il y a des choses où si on n'est pas rigoureux, et que ce n'est pas le fait d'être transdisciplinaire et pluridisciplinaire, qui aidera ces compétences là. Par contre, je pense que la co-intervention peut aider à d'autres compétences et du coup pour nos élèves aussi de CAP cela peut aider à aussi acquérir des compétences humaines qui leurs seront de toute façon utiles. Maintenant l'école de demain, pfff, ...

Q37-Et alors, est-ce que l'école de demain, ce ne serait pas justement de la co-intervention entre un enseignant dit ordinaire et un enseignant spécialisé pour justement faciliter la prise en charge de ces élèves ?

R37-Peut-être. Mais je te dis, moi j'ai un peu de mal à me projeter sur l'école de demain. J'ai déjà du mal à me projeter sur le nouveau système. Euh, te dire ce que moi je projette pour demain, non, pfff, je ne sais pas bien, moi tu vois.

D'accord.

Et toi, tu as idées ? Tu sais toi ? (rire).

Q38-(rire) J'ai des envies ... Mais voilà Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

R38-Non je pense que c'est enrichissant, toutes ces découvertes là, c'est enrichissant, maintenant c'est toujours fait un peu dans la rapidité et sans beaucoup de réflexion antérieure. Donc on est mis devant le fait accompli. Il faut commencer à tel date, on y va mais sans avoir travaillé vraiment le fond avant la forme. Mais ça c'est une habitude Education Nationale. Il faut être bon dans tout de façon inné. Voilà.

Q39-Ok, bey écoute, je te remercie beaucoup d'avoir répondu à mes questions Célia, et de m'avoir accordé un peu de ton temps.

R39-Ouais, j'espère que cela te sera utile. Parce que je ne sais pas trop, je ne suis pas trop habituée à ce genre de choses.

Q40-Est-ce que tu as d'autres remarques avant de partir ?

R41-Non non ca va, ca va, non non ca va.

Q42-D'accord.

R42-Je pense que ... C'est vaste comme sujet, et d'autant plus avec ce genre de classe. Je pense que ces classes là sont déjà tellement vastes que Ouais, je ne sais pas, c'est ... Bon ca va t'être utile ? Ca va ?

Oui oui, ne t'inquiètes pas. Merci

Fin de l'interview

Annexe n°12

La transcription de l'entretien avec Ana

Vendredi 03 avril à 16h30, durée : 9 minutes et 21 secondes. Visioconférence via Messenger.

Début de l'interview

Q1-Bonjour Ana, je te remercie de répondre à mes questions. Les questions que je vais te poser sont en lien avec ta formation en CAP APR. Il ne s'agit pas de questions de connaissances. Est-ce que tu es prête Ana?

R1-Oui, je suis prête

Q2-Alors, tout ce que tu vas me dire, ça va rester entre nous. Je ne le dirais pas. Est-ce que tu as des questions à me poser avant de commencer ?

R2-Bah non

Q3-Non ? Tu as tout compris ? Ya pas de soucis ?

R3-Non non

Q4-D'accord, est-ce que tu peux me, te présenter et me parler de toi ? Brièvement.

R4-Euh, bah je m'appelle Ana, [coupure]

Q5-Alors je ne t'entends pas très bien.

R5-Ah bon ? (Hachuré)

Q6-Oui, est-ce que tu as des problèmes de réseau par chez toi ?

R6-Moi je vous entends bien (Hachuré)

Q7-Moi, je ne t'entends pas du tout.

R7-Ah bon, (Hachuré) c'est bizarre.

Q8-Vas-y, tu peux recommencer, je vais voir si c'est mieux là.

R8-Euh, j'étais entrain de vous dire, bah je suis au lycée Bartholdi, euh, en dernière année. Et ma formation c'est CAP APR, c'est Agent Polyvalent de Restauration. Et voilà. Ça va ?

Q9-D'accord, oui, tu étais dans quelle formation avant d'arriver chez nous en CAP APR ?

R9-J'étais au collège.

Q10-D'accord et tu dépendais d'un dispositif ULIS ?

R10-Oui c'est ça.

Q11-Et aujourd'hui encore tu dépends du dispositif ULIS ?

R11-Oui.

Q12-D'accord. Est-ce que tu avais choisi de venir en CAP APR ?

R12-Euh oui, oui

Q13-C'était ton vœu un ?

R13-Oui, c'était mon vœu un, ouais.

Q14-D'accord.

R14-C'était même le lycée où je voulais aller.

Q15-D'accord, et euh, comment tu te sens dans la formation ?

R15-Euh, ça veut dire quoi ça, comment je me sens ?

Q16-Est-ce que tu l'as trouvée intéressante ? Est-ce que tu as des difficultés ? Est-ce que tu te sens bien ? Euh ...

R16-Euh, bah, euh, je ne me demande pas ce genre de choses sauf que je me vois pas faire ça tout le temps, toute ma vie, en faite.

Q17-D'accord.

R17-Je me vois pas travailler en cuisine toute ma vie.

Q18-D'accord. Donc pour le moment tu te sens bien, tu vas en faire probablement ton métier en sortant mais tu ne feras pas ça toute ta vie ?

R18-Ouais

Q19-D'accord. Dans les cours que tu as, est-ce que tu arrives à faire le lien avec ton futur métier ?

R19-Euh ... En TP oui, tout ce qu'on fait avec Mr A, oui, en maths, euh, des fois, mais euh, en français pas trop. A part les cours avec vous aussi en PSE, oui c'est PSE (Chuchote), et c'est tout. C'est tout.

Q20-D'accord, donc pour certains cours, tu ne comprends pas pourquoi ils sont utiles pour ta formation APR ?

R20-C'est ça.

Q21-D'accord, est-ce qu'il y a un lien pour toi entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ?

R21-Ah bon, un lien ?

Q22-Oui, est-ce que pour toi, il y a un lien ?

R22-Bah non parce que euh c'est professionnel, c'est pour apprendre notre métier et que le lycée général euh c'est des cours normal en faite.

Q23-Non, alors la en faite, ma question c'est euh entre les cours de français, de maths, d'anglais, euh d'arts, que tu as, est-ce que tu vois le lien qu'il y a avec les cours que tu fais avec Mr A, avec les cours de professionnel ?

R23-(Silence)

Q24-Est-ce qu'il y a un lien pour toi ? Est-ce que c'est cohérent euh, ce que tu fais entre le professionnel et ce que tu fais en maths, en arts ou en anglais, par exemple.

R24-Euh, oui, je vois, c'est cohérent

Q25-D'accord, euh, comment tu utilises les cours de français et les cours de maths lorsque tu es en milieu professionnel ? Donc soit en TP avec Mr A, soit quand tu es en stage.

R25-(Silence) Les cours de maths, bah, ça m'aide à faire des, comment dire, ça m'aide à (Silence) à faire des conversions, euh à euh alors je cherche (Rire)

Q26-Oui (rire), en français, est-ce qu'il y a des choses que tu utilises en cours de professionnel ?

R26-A part lire les recettes, mais c'est tout.

Q27-D'accord, est-ce que tu aurais un troisième exemple à me donner ? Que ce soit en maths ou en français en dehors de m'aider à lire les recettes, m'aider à faire les conversions, est-ce qu'il y a autres choses ?

R27-Euh (Silence) autre chose (Chuchote)

Q28-Un autre exemple ?

R28-(Silence)

Je vois pas

Q29-D'accord, non mais c'est pas, c'était, c'est rien Ana, t'inquiètes pas. Humm, penses tu utile qu'un enseignant du domaine général, donc un enseignant de français ou de maths, euh, donc penses tu que ce soit utile, qu'un de ces enseignants soit en cours en même temps que vous avec un enseignant du domaine professionnel ? Est-ce que tu penses que ce serait bien, euh, que et qu'est-ce que ça t'apporterait si hummm ton prof de maths ou de français venait en cours en même temps que toi avec Mr A ?

R29-Ca sert à rien (Rire) bah je vois pas la, je vois pas la (Silence)

Je vois pas pourquoi il serait la, ça sert à rien, on a déjà un prof de professionnel, y a pas besoin de rajouter un autre prof.

**Q30-D'accord, donc pour toi, ce n'est pas utile d'avoir deux profs en même temps ?
Euh**

R30-Non

Q31-Dans une classe ?

R31-C'est plutôt stressant, que, euh, que, que autres choses.

Q32-D'accord. Pourquoi ce serait stressant pour toi ?

R32-Euh, bah on aurait deux profs sur le dos (rire) Déjà un prof c'est déjà pas mal alors deux ...

Q33-D'accord. Humm, est-ce que, donc tu n'as aucun cours où tu as deux enseignants ?

R33-Aucun cours où j'ai deux ... Non.

Q34-D'accord.

R34-Non, à part des AVS mais c'est pas des enseignants les AVS ?

Q35-Non, tout à fait et Mme B, elle ne vient jamais en cours avec vous ? Faire cours avec un de vos profs ?

R35-Ah mais Mme B, je ne la considère pas comme un prof, parce qu'on a pas de cours avec elle en faite.

Q36-D'accord.

R36-Pour moi, c'est comme une AVS ... mais une AVS plus au dessus, plus élevée en faite.

Q37-D'accord. Donc pour toi, ça t'apporte rien d'avoir deux enseignants en même temps dans la classe ?

R37-Non, j' préfère avoir une AVS que avoir deux... deux enseignants.

Q38-D'accord, OK. Humm est-ce que tu utilises tes connaissances en mathématiques et en français dans la vie de tous les jours ?

R38-En français, et en ... euh, oui (Silence).

Q39-Donc en français oui et en mathématiques ? Est-ce que tu utilises ce que tu apprends en mathématiques dans la vie de tous les jours ?

R39-(Silence) Dans la vie de tous les jours, euh, (Silence) non.

Q40-Est-ce que tu peux me donner des exemples ? La tu me dis oui en français, je l'utilise dans ma vie de tous les jours, est-ce que tu peux me donner des exemples ?

(L'interviewée est interrompu par son frère pendant 10 secondes).

R40-Donc je sais plus ce que j'étais entrain de vous dire.

Q41-Oui, alors on parlait de ce que tu apprends en maths et en français, est-ce que tu l'utilises dans la vie de tous les jours ? Et je te demandais des exemples, donc qu'est-ce que tu utilises dans ta vie de tous les jours qui vient du domaine des maths ?

R41-(Silence)

Q42-Ou du français ?

R42-Bah mesurer des gâteaux, euh, la cuisine, mais après euh dans d'autres domaines, nan

Q43-D'accord et le français ?

R43-Et le français, euh bah euh, pour lire, euh, par exemple faire des lettres de motivation, tout ça ... j'utilise plus le français que les maths.

Q44-D'accord. Euh, est-ce que tu penses que ce serait préférable que les enseignants fassent cours à deux ?

R44-(Silence) cours à deux ?

Q45-Hum, deux enseignants en même temps

R45-Non.

Q46-D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter Ana?

R46-Euh nan. Du tout.

Q47-Non ok, bey je te remercie beaucoup d'avoir répondu à mes questions et de m'avoir donné un petit peu de ton temps. Est-ce que tu as d'autres remarques à faire avant qu'on termine la conversation ?

R47-Euh non.

D'accord, ok

Fin de l'interview

L'intervieweur a coupé l'enregistreur afin de poursuivre la discussion avec l'interviewée dans le cadre de la continuité pédagogique en période de confinement.

Annexe n°13

La transcription de l'entretien avec Ryan

Vendredi 03 avril à 17h30, durée : 8 minutes et 34 secondes. Visioconférence via Messenger.

Début de l'interview

Il s'agit de la deuxième interview (l'enregistreur n'a pas démarré la première fois).

Q1-Donc comme je te le disais tout à l'heure, donc je vais te poser des questions en lien avec le questionnaire et euh. C'est pas des questions de connaissances et tout ce que tu vas me dire va rester entre nous. D'accord Ryan ?

R1-Oui

Q2-Alors Ryan, est-ce que tu peux me parler de toi, te présenter ?

R2-(Tousse) Alors, bonjour, je m'appelle Ryan J, j'ai 17 ans, je suis au lycée Auguste Bartholdi à Barentin. Je fais un CAP euh APR, euh, avant j'étais au collège d'Auffay donc en troisième et je faisais des stages par exemple, bah dans la pâtisserie, chez Renault et disons que à mon dernier stage bah ça s'est pas passé comme prévu, je me suis embrouillé avec mon maître de stage et du coup bah c'est pour ça que j'ai laissé tomber la pâtisserie.

Q3-D'accord. Et donc tu es arrivé en ... Tu as fait le choix de venir en CAP APR. C'est ça ?

R3-En agent polyvalent de restauration.

Q4-Oui, c'est toi qui as fait ce vœu alors Ryan ?

R4-Oui.

Q5-Oui ?

R5-Mais j'étais un peu obligé de le faire.

Q6-Pourquoi ?

R6-Parce que j'avais pas assez de bonne moyenne générale pour être dans un lycée général.

Q7-D'accord donc on t'a guidé en faite au sein du collège, on t'a plutôt orienté vers ce CAP là. C'est ça ?

R7-Voilà.

Q8-D'accord. Euh et comment tu te sens aujourd'hui dans ta formation ?

R8-Bah je me sens bien, très bien.

Q9-D'accord. Et tu trouves que la formation est intéressante ?

R9-Oui.

Q10-Oui, est-ce que tu te sens en difficultés ?

R10-Bah pour l'instant nan, tout se passe comme prévu, que j'imaginai.

Q11-D'accord donc tu sens bien et tu es plutôt content de tes résultats ? C'est ça ?

R11-C'est ça.

Q12-D'accord. Euh dans les cours que tu as, est-ce que tu arrives à faire le lien avec ton futur métier d'agent polyvalent de restauration ?

R12-Euh oui parce que oui euh parce que y a deux matières qui est utile c'est le français et les maths.

Q13-D'accord donc tu comprends que tous tes cours sont utiles pour devenir agent polyvalent de restauration. Est-ce que tu comprends que les cours d'arts, d'anglais, de sport sont aussi utiles ?

R13-Euh Anglais oui, parce que si par exemple dans notre futur, si on croise par exemple des anglais euh qui veulent manger dans notre restaurant et tout bah faudra qu'on apprenne une autre langue fin, la langue anglais ou autre chose par exemple l'espagnol si y a des espagnols faudra qu'on apprenne leur langue.

Q14-Au moins le minimum pour converser avec eux autour d'un repas. C'est ça ?

R14-C'est ça.

Q15-D'accord. Humm est-ce qu'il y a un lien pour toi entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel c'est-à-dire est-ce que les matières tels que les maths, le français sont liés, pour toi, avec le domaine professionnel ?

R15-Alors oui (silence) parce que par exemple dans le milieu professionnel bah euh je sais pas trop vraiment expliquer. J'ai pas trop compris.

Q16-Est-ce que tu comprends qu'il y a des choses en commun entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ?

R16-Si y a des points communs ?

Q17-Oui des points communs oui.

R17-Bah oui, y a euh oui y a oui y a des points communs. Commeuh, ouais bah comment dire ... oh ...

Q18-Alors justement, est-ce que tu pourrais me donner des exemples euh de points communs, donc de chose que tu utilises euh des cours de français ou des cours de maths en milieu professionnel soit quand tu es en TP soit quand tu es en stage.

R18A-Euh, ah oui, en stage ouais, je peux bah je fais du coup bah je me sers beaucoup des maths et du français. Ouais.

Est-ce que (Coupure)...

R18B-Pour déjà le français, pour bien parler professionnel, par exemple orthographe et tout, pour pas se tromper quoi et les maths bah niveau euh bah par exemple mesures, recettes, les degrés, par exemple, bah mettre trois œufs euh faut pas faut pas dépasser quoi.

Q19-D'accord. Euh penses tu que ce soit utile qu'un enseignant donc de français, de maths ou d'enseignement général soit en cours en même temps qu'un enseignant du domaine professionnel ?

R19-Alors oui, parce que du coup comme ça si par exemple un élève ne comprend pas et que par exemple et que la prof euh bon euh explique mais précise pas trop, bah l'autre professeur bah il peut préciser, plus préciser, voilà un peu plus précise (rire).

Q20-D'accord. Donc toi tu apprécies d'avoir parfois des cours avec deux enseignants en même temps ?

R20-C'est ça.

Q21-Toi tu as des cours de co-intervention ?

R21-Yes.

Q22-Euh, et qu'est-ce que ça t'apportes à toi d'avoir parfois deux enseignants dans ta classe ?

R-22Alors moi je comprends mieux (silence) je comprends mieux grâce aux deux professeurs.

Q23-D'accord. Et est-ce que tu utilises tes connaissances en maths et en français dans la vie de tous les jours ?

R23-Euh, comment ça ?

Q24-Euh, bah dans ton quotidien, est-ce que ça t'arrives parfois de dire « Ah tiens là je suis entrain de faire des maths et tiens là je suis entrain de faire du français » ? Dans ta vie de tous les jours.

R24-Ah oui ! oui, oui ça m'arrive très fréquemment.

Q25-D'accord et dans quel type de situation ?

R25A-Bah au niveau de la cuisine avec ma famille euh des fois dans des loisirs il faut plein de maths par exemple la stratégie, la stratégie c'est des maths un peu.

HumHum.

R25B-Avec de la stratégie ça va plus vite.

D'accord.

R25C-Et niveau français, oui niveau orthographe pour bien parler.

Q26-D'accord, donc ça te sert, quand tu dis bien parler, c'est par rapport à quoi ?

R26-Bah niveau professionnel.

Q27-D'accord mais dans ta vie de tous les jours ?

R27-Euh, bah j'essaie quand même de parler professionnel dans ma vie de tous les jours.

Q28-D'accord, même avec tes amis ? Quand tu vas faire tes courses ?

R28-Ah non, ah non avec mes amis, je parle euh comme dans la cité (rire) vous voyez que je veux dire ?

Q29-Oui je vois ce que tu veux dire. Euh, ok, est-ce que toi tu penses que ce serait préférable que les enseignants, ils fassent plus souvent cours à deux ?

R29-Oui, ce serait bien.

Q30-D'accord, est-ce que tu as quelque chose à ajouter Ryan par rapport à ce que tu viens de dire ?

R30-Pas du tout.

Q31-D'accord. Je te remercie d'avoir répondu à mes questions Ryan et de m'avoir accordé 8 minutes de ton temps. Est-ce que tu as d'autres remarques avant de partir ?

Enfin, avant qu'on ferme la conversation ?

R31-Non.

Au revoir Ryan, bonne soirée.

Merci, vous aussi.

Fin de l'interview

Résumé

L'objectif de ce mémoire est d'examiner l'influence du co-enseignement sur le transfert des apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de la formation du Certificat d'Aptitudes Professionnelles Agent Polyvalent de Restauration (CAP APR) en lycée professionnel.

Les concepts de co-enseignement, co-intervention en lycée professionnel et de transferts des apprentissages y sont donc développés autour de l'école inclusive et des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte particulier qu'est le lycée professionnel.

Les principaux résultats de la recherche ont montré que le co-enseignement est un des leviers nécessaires au transfert des apprentissages chez les élèves à besoins éducatifs particuliers en CAP APR en lycée professionnel et que les modalités d'organisation du co-enseignement influencent la qualité du transfert des apprentissages dans ce contexte.

Mots clé : co-enseignement – co-intervention – transfert des apprentissages – besoins éducatifs particuliers – lycée professionnel – école inclusive.

Summary

The goal of this thesis is to examine the influence of co-teaching on students with special educational needs' learnings transfer, within the training of the Certificate of Professional Aptitudes Agent Polyvalent de Restauration (CAP APR) in vocational high school.

The concepts of co-teaching, co-intervention in vocational high school and learnings transfer are therefore developed around the inclusive school and students with special educational needs in the particular context of the vocational high school.

The main results of the research have shown that co-teaching is one of the levers needed for the learnings transfer on students with special educational needs' in CAP APR in vocational high school and that methods co-teaching organization methods influencing the quality of learnings transfer in this context.

Key word : co-teaching – co-intervention – learnings transfer - special educational needs - vocational high school - inclusive school.