

**Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation  
Ecole d'éducation et de formation  
Master en sciences de l'éducation**

**Relation entre co-enseignement et  
bien-être au travail des  
enseignants du primaire en  
Fédération Wallonie-Bruxelles : une  
étude quantitative**

Auteures : Deflandre Lucie et Vandebussche Astrid  
Promotrice : Baudoin Noémie  
Lectrice : Hofman Laure  
Année académique 2022-2023  
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée



Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance à Madame Baudoin pour sa disponibilité et son aide précieuse lors de l'élaboration de ce mémoire.

Nos remerciements s'adressent aussi à Madame Hofman pour l'intérêt qu'elle porte à notre travail.

Nous adressons aussi nos remerciements à Monsieur Tremblay pour sa relecture et son retour précieux sur le concept de co-enseignement.

Nous remercions également les membres de nos familles respectives pour leur soutien sans faille et leurs encouragements.

Lucie Deflandre et Astrid Vandebussche

La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre. Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple.

Antoine de Saint-Exupéry

## Table des matières

Introduction générale .....	1
Première partie : cadre théorique .....	3
1.1 Le co-enseignement .....	3
1.1.1 Évolution des définitions à travers le temps.....	3
1.1.2 Le co-enseignement, une modalité spécifique parmi les pratiques collaboratives ?.....	4
1.1.3 Mise en pratique du co-enseignement.....	7
1.1.4 Facilitateurs et obstacles à la mise en œuvre du co-enseignement .....	10
1.1.5 Effets du co-enseignement .....	13
1.2 Le bien-être des enseignants .....	15
1.2.1 Bien-être général .....	15
1.2.2 Bien-être au travail chez les enseignants .....	16
Deuxième partie : méthodologie de la recherche .....	23
2.1 Questions, hypothèses et sous-hypothèses de recherche .....	23
2.1.1 Hypothèse 1 et ses sous-hypothèses.....	23
2.1.2 Hypothèse 2 et ses sous-hypothèses.....	25
2.2 Méthodologie de récolte des données .....	28
2.3 Délimitation du champ d'études et de la population .....	28
2.4 Collecte de données par le biais d'un questionnaire .....	28
2.4.1 Élaboration du questionnaire .....	29
2.4.2 Test du questionnaire .....	31
2.4.3 Diffusion du questionnaire.....	31
2.5 Présentation de l'échantillon.....	31
2.6. Mesures .....	37
2.6.1. Les variables socio-démographiques .....	37
2.6.2. Perception du leadership transformationnel de la direction .....	37
2.6.3. Bien-être au travail des enseignants.....	38
2.6.4. Niveau d'implication des enseignants .....	40
2.6.5. Conditions de mise en place du co-enseignement .....	40

2.6.6. Précisions sur les co-enseignants .....	43
Troisième partie : résultats des analyses de l’hypothèse 1 .....	44
3.1 Analyses préliminaires sur les variables de contrôle .....	44
3.1.1 Ancienneté, genre et âge .....	44
3.1.2 Perception du leadership transformationnel de la direction .....	46
3.2 Hypothèse principale 1 .....	47
3.3 Sous-hypothèses .....	49
Quatrième partie : résultats des analyses de l’hypothèse 2.....	64
4.1 Analyses préliminaires sur les variables de contrôle .....	64
4.2 Hypothèse principale 2 .....	65
4.3 Sous-hypothèses .....	71
Cinquième partie : discussion .....	74
5.1 Retour sur les hypothèses et discussion des résultats .....	74
5.1.1 Les variables de contrôle.....	74
5.1.2 Discussion de l’hypothèse 1 .....	75
5.1.3 Discussion de l’hypothèse 2 .....	77
5.1.4 Quelques constats sur la mise en place du co-enseignement en FW-B .....	79
5.2 Les limites de notre recherche .....	81
5.3 Et dans la pratique, que retenir de notre recherche ?.....	84
Conclusion et perspectives.....	86
Bibliographie .....	88
Annexes .....	94

## Introduction générale

Ces dernières décennies, la problématique du bien-être au travail s'est fortement développée. Les dirigeants des organisations se rendent compte de l'importance d'avoir des employés en bonne santé psychologique afin « d'atteindre et maintenir des niveaux de productivité concurrentiels » (Dagenais-Desmarais & Privé, 2010, p. 69). En effet, les employés sont plus performants et plus autonomes dans leur emploi lorsque leur niveau de bien-être est élevé. En tenant compte de ces éléments, « il devient impossible, pour les organisations soucieuses de leur efficacité et de leur responsabilité sociale, de ne pas s'intéresser au bien-être de leurs employés » (p.69). Le monde enseignant n'échappe pas à cette remise en question. De nouvelles réflexions émergent sur cette thématique. En effet, comme le démontrent les résultats de l'enquête PISA, plus un pays accorde de l'importance au bien-être des enseignants, plus le système éducatif sera efficace (Andreas, 2018). Dès lors, le bien-être au travail devient un véritable enjeu pour les organisations éducatives. Dans cette optique, nous pensons que l'approche novatrice du co-enseignement pourrait soutenir et améliorer le bien-être des enseignants.

Depuis le 29 août 2022, la circulaire 8624 permet aux écoles du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), de bénéficier de « minimum deux périodes d'accompagnement personnalisé pour expérimenter le co-enseignement » (p.31). Celui-ci se définit par le fait que deux enseignants travaillent dans la même classe en même temps. Ainsi, les enseignants habitués à être les « seuls maîtres à bord » (Yelnik, 2016) sont amenés à partager leur classe avec un collègue.

Cette nouvelle réforme s'inscrit dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Il a pour but d'améliorer la qualité des enseignements en amenant les enseignants à collaborer davantage tout en réduisant les inégalités entre les enfants (Dupriez, 2007 ; Letor et al., 2007). Contrairement aux remédiations où l'élève en difficulté est sorti de la classe, le co-enseignement s'adresse à l'ensemble des élèves, avec ou sans difficulté (Tremblay, 2015).

Le co-enseignement semble donc bénéfique pour le bien-être des élèves, mais qu'en est-il pour les enseignants ? C'est sur base de ce questionnement que notre problématique a émergé.

La littérature décrit un impact de la collaboration sur le bien-être au travail des enseignants (Beaumont et al. 2010). Cependant, il y a une absence d'écrits scientifiques qui lient le co-enseignement et le bien-être des enseignants. Il nous a donc semblé pertinent d'investiguer le sujet de manière exploratoire.

Dès lors, nous présenterons, dans un premier temps, le concept de co-enseignement en retraçant son évolution à travers le temps. Ensuite, étant donné son caractère récent, il nous paraît essentiel d'approfondir nos recherches sur sa mise en pratique dans les classes : ses différentes configurations, ses facilitateurs et ses obstacles. Enfin, nous nous intéresserons plus précisément aux effets du co-enseignement sur les élèves ainsi que sur les enseignants.

Dans un deuxième temps, nous exposerons le concept de bien-être au fil des années en nous focalisant sur son aspect, au départ, négatif et sa transition vers un aspect positif que nous exploiterons pour la suite de cette recherche. Ensuite, nous nous intéresserons au bien-être des enseignants et plus précisément aux dimensions hédonique et eudémonique. Nous décrirons cette dimension eudémonique au regard des écrits de Dagenais-Desmarais (2010). Enfin, nous présenterons les facteurs individuels, relationnels et organisationnels pouvant exercer une influence sur le bien-être des enseignants. C'est l'ensemble de ces recherches qui composera la partie théorique de ce travail.

Les bases théoriques une fois déterminées, nous nous orienterons vers la partie empirique de cette étude. Celle-ci cherche à atteindre deux objectifs. Le premier sera de comprendre si un plus haut niveau d'implication collaborative, à savoir le co-enseignement, a un lien avec le bien-être des enseignants. Le deuxième sera de nous interroger sur la mise en application de cette pratique novatrice et ses effets sur le bien-être des co-enseignants. Afin de répondre à ces deux objectifs, nous réaliserons une enquête à large échelle en interrogeant les enseignants à l'aide d'un questionnaire en ligne. Ainsi, cette deuxième partie de recherche posera le cadre méthodologique avant de présenter les différents résultats récoltés. Ils seront par la suite discutés en parallèle de la littérature scientifique présentée en première partie de cette étude. Enfin, nous exposerons les limites de cette recherche ainsi que les nouvelles perspectives amenées par nos analyses avant de conclure.

## Première partie : cadre théorique

### **1.1 Le co-enseignement**

Le premier objectif de ce point est de présenter ce qu'est le co-enseignement. Pour ce faire, nous retracerons son évolution à travers le temps et nous le distinguerons des multiples pratiques collaboratives existantes. Le deuxième objectif est de discuter de la mise en pratique du co-enseignement avec ses configurations, facilitateurs et obstacles. Enfin, après avoir parcouru les effets de cette pratique pour les élèves et les enseignants, nous terminerons par une brève conclusion.

#### **1.1.1 Évolution des définitions à travers le temps**

Le concept de co-enseignement n'est pas nouveau, mais sa définition a évolué au fur et à mesure du temps (Tremblay, 2021). Le co-enseignement a fait son apparition au cours des années 1950 sous le nom de « Team-teaching ». Un enseignant considéré comme « le plus expert » dispensait une leçon à un nombre important d'élèves. Ensuite, les apprenants étaient répartis en plus petits groupes au sein des classes pour les exercices, les discussions et les évaluations (Friend et al., 2010). Cette première conceptualisation a incité les enseignants à travailler en étroite collaboration, même s'ils n'enseignaient pas simultanément (Cook & Friend, 1995 ; Friend et al., 2010). Ensuite, le concept de co-enseignement a pris un nouveau tournant en se développant progressivement vers une approche inclusive (Bouchetal & Magogeat, 2022, p.14). Ainsi, dans leur article, Friend et al. (2010) définissent le co-enseignement comme « le partage de l'enseignement entre un enseignant de l'enseignement général et un enseignant de l'éducation spécialisée ou un autre spécialiste dans une classe d'enseignement général comprenant des élèves handicapés ou à besoins particuliers » (p.1 [traduction libre]). Selon cette définition, le co-enseignement permet donc l'inclusion des élèves de l'enseignement spécialisé au sein des classes ordinaires, tout en bénéficiant des aménagements nécessaires à leurs apprentissages. Ces aménagements peuvent se traduire par la présence d'un enseignant spécialisé qui intervient auprès d'un ou de plusieurs élève(s) en dehors de la classe. Par exemple, l'enseignant titulaire peut approfondir une matière avec la majorité de la classe pendant que l'enseignant spécialisé retravaille les bases de la matière avec quelques-uns à l'extérieur de la classe. L'enseignant spécialisé peut également rester au sein même de la classe. Par exemple, il peut rester à côté de l'enfant en difficulté pendant les

exercices prévus par l'enseignant titulaire. Cependant, afin d'éviter la stigmatisation des élèves et pour favoriser l'autonomie, l'enseignant spécialisé ne se place pas toujours aux côtés de l'enfant en difficulté en classe (Froidevaux, 2011).

À l'heure actuelle, le co-enseignement prend encore une définition plus élargie que la précédente. En effet, la pratique ne concerne plus uniquement un enseignant ordinaire et un autre spécialisé, mais bien deux (ou plus) enseignants ordinaires au sein de la même classe (Bouchetal & Magogeat, 2022). C'est pourquoi Tremblay (2017) définit le co-enseignement comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (p.47). Les aménagements pensés à l'origine pour l'inclusion des élèves de l'enseignement spécialisé, se sont donc étendus à l'ensemble de la classe. Selon Tremblay (2021), ce n'est donc plus le titulaire qui construit la leçon, mais bien les deux enseignants qui réfléchissent ensemble à leurs pratiques.

### **1.1.2 Le co-enseignement, une modalité spécifique parmi les pratiques collaboratives ?**

Le monde enseignant, en pleine mutation, invite davantage les enseignants à travailler conjointement avec d'autres intervenants, qu'ils proviennent du contexte scolaire ou non (Beaumont et al., 2010). C'est ainsi que les pratiques collaboratives prennent place au sein des écoles, se définissant comme des modalités de travail partagé entre au moins deux parties volontaires, sur le même pied d'égalité et participant à des actions de groupe pour atteindre des objectifs communs (Beaumont et al., 2010 ; Boies & Portelance, 2014).

Dans la littérature scientifique comme sur le terrain, une pluralité de termes renvoie à ces modalités de travail partagé : co-titulariat, co-enseignement, travail par cycle, co-intervention... Marcel et al. (2007) proposent de classer ces pratiques collaboratives selon trois catégories : la coordination, la collaboration et la coopération. Nous allons ci-dessous éclaircir ces différentes notions afin de comprendre la place du co-enseignement au sein de celles-ci.

- La coordination

Selon Marcel et al. (2007), la coordination est essentiellement administrative puisqu'elle repose sur des « processus et mécanismes en amont des enseignants » (p.10). Les enseignants, lors de pratiques de coordination, échangent des informations

basées sur des règles établies, sur des manières de procéder – comme les horaires par exemple (Mc Ewan, cité dans Boies & Portelance, 2014).

- La collaboration

La collaboration se distingue de la coordination grâce à l'ajout de pratiques d'échange et d'entraide. Les enseignants travaillent ensemble vers un objectif commun même s'ils assument individuellement leurs tâches en classe (Marcel et al., 2007). On peut notamment placer dans cette catégorie la pratique du **co-titulariat**. Il concerne deux enseignants titulaires d'une même classe, se partageant l'horaire des enfants en enseignant à des moments décalés. Les professionnels pratiquent donc de la coordination avec le partage des matières et des temps de classe, mais également de la collaboration parce que des démarches d'entraide et d'échange sont nécessaires pour atteindre l'objectif commun : la réussite des enfants. Ils vont, par exemple, s'échanger leurs observations, réfléchir ensemble à la gestion de la classe...

Des pratiques collaboratives entre enseignants de différentes classes peuvent également être mises en place, comme le travail collaboratif par cycle ou le travail en continuité. **Le travail collaboratif par cycle** consiste au regroupement régulier des enseignants du même cycle afin de travailler en parallèle, s'entraider et échanger sur leurs pratiques. Par exemple, deux enseignants de première primaire vont utiliser les mêmes exercices, programmes, manuels au sein des deux classes afin d'adopter un rythme commun. Dans le cadre d'un **travail en continuité**, les enseignants assument individuellement les tâches, mais réfléchissent avec leurs collègues à la continuité entre les classes. Par exemple, un enseignant de première primaire va s'appuyer sur les outils de troisième maternelle pour démarrer son activité.

**La co-intervention**, définie selon Tremblay (2017), comme un soutien individualisé pour un ou plusieurs élève(s) en difficulté par un autre professionnel (logopède, kinésithérapeute, autre enseignant...), peut également se référer à la catégorie de la collaboration. Cette intervention peut être externe (en dehors de la classe) ou interne (au sein même de la classe). Les deux professionnels se divisent le travail et ne pratiquent donc pas collectivement les tâches : le premier s'occupe de la classe et de l'activité principale pendant que le second prend un élève ou un petit groupe sous son aile. Cette pratique correspond à l'ancienne définition inclusive du co-enseignement décrite précédemment (cf. p.3).

- La coopération

Marcel et al. (2007) perçoivent la coopération comme l'étape nécessitant le plus d'implication de la part des enseignants puisqu'ils agissent, opèrent et ajustent ensemble leurs pratiques. La coopération se distingue de la collaboration parce que les enseignants assument collectivement les tâches : ils se retrouvent donc à deux en classe, se partageant les responsabilités éducative et pédagogique. Nous intégrons dans cette catégorie le co-enseignement. En effet, celui-ci se distingue de la co-intervention interne par sa vision plus élargie. Il correspond à la définition de Tremblay (2017) que nous avons déjà mentionnée dans le point précédent : les deux professionnels réfléchissent ensemble à leurs pratiques pédagogiques, travaillent au sein du même local, guident ensemble la classe vers la réussite... Le co-enseignement est la modalité de travail partagé nécessitant le plus d'implication de la part des enseignants concernés.

Il est important de mentionner des divergences de terminologie entre la coordination, la collaboration et la coopération. Mc Ewan (cité dans Boies & Portelance, 2014), par exemple, utilise davantage le terme « collaboration » pour représenter la « coopération » chez Marcel et al. (2017) Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons l'échelle évolutive décrite par Marcel et al. (2017), présentée ci-dessus et synthétisée à travers la figure 1 ci-dessous.

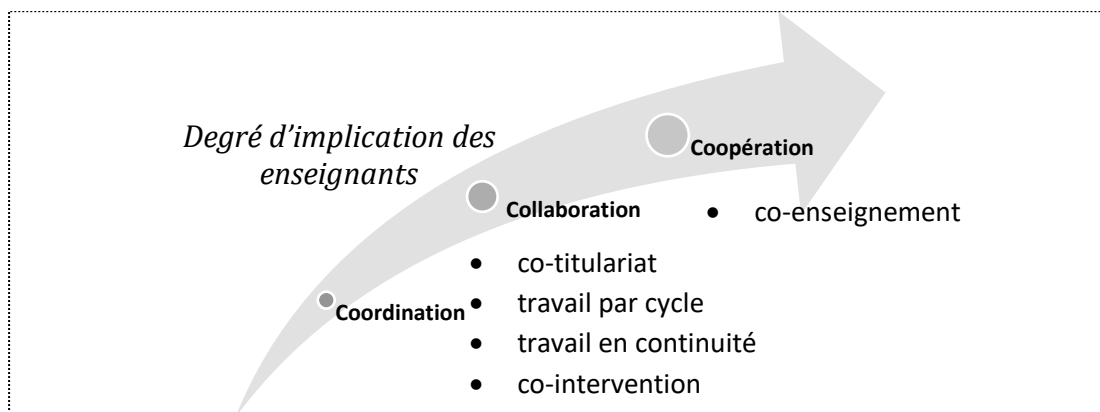


Figure 1 – Échelle évolutive des pratiques collaboratives selon Marcel et al. (2017)

Après avoir abordé la définition du co-enseignement et ce qui le distingue des autres pratiques de collaboration mises en place par les enseignants, nous abordons dans le point suivant les aspects pratiques de la mise en œuvre du co-enseignement dans les classes.

### 1.1.3 Mise en pratique du co-enseignement

- Configurations

Six principales configurations illustrent la mise en pratique du co-enseignement (Friend & Cook, cités dans Tremblay, 2017).

La première configuration se définit par **un enseignant qui enseigne et un enseignant qui observe**. Dans cette configuration (cf. figure 2), un enseignant observe et l'autre mène l'activité avec le groupe. L'observateur peut relever des informations comportementales, sociales ou académiques sur un ou plusieurs élève(s) (Friend et al., 2010). Les enseignants analysent ensuite ces observations ensemble afin de cibler les besoins des élèves et ainsi orienter les interventions (Tremblay, 2017).

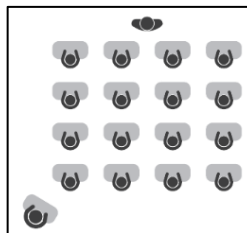


Figure 2 – Représentation de la configuration n°1  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Pour la deuxième configuration, **un enseignant enseigne et un autre soutient**. Ce cas de figure (cf. figure 3) correspond à un enseignant qui s'adresse à l'ensemble de la classe pendant que l'autre apporte un soutien individuel en lien avec la matière travaillée (Gravel & Trépanier, 2010).

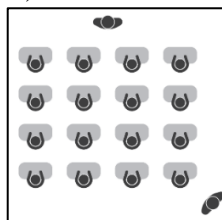


Figure 3 – Représentation de la configuration n°2  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Une autre configuration possible est **l'enseignement parallèle** (cf. figure 4). Celui-ci consiste à la division du groupe-classe en deux groupes hétérogènes. Ainsi, chaque enseignant travaille avec un seul groupe, enseignant la même activité avec le même matériel que son collègue. Toutefois, les méthodes d'enseignement peuvent varier (Tremblay, 2017). Cette configuration permet de réduire le ratio enseignant/élèves, ce qui favorise la différenciation et les échanges (Gravel & Trépanier, 2010). Après l'enseignement en demi-groupes, Gravel & Trépanier (2010) suggèrent de prévoir un

retour avec l'ensemble de la classe afin de s'assurer du langage commun sur les apprentissages réalisés.

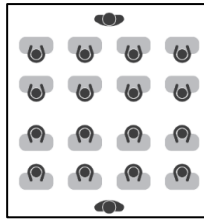


Figure 4 – Représentation de la configuration n°3  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Ensuite, Friend & Cook (cités dans Tremblay, 2017) décrivent l'**enseignement en ateliers**. Dans ce modèle (cf. figure 5), les co-enseignants créent minimum deux ateliers et divisent les élèves en plusieurs groupes. Ceux-ci tournent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Quant aux enseignants, ils se chargent chacun de la gestion d'un atelier. Les sujets d'apprentissage sont identiques, mais chaque « station » travaille une partie du contenu. Concernant les ateliers non dirigés, ils s'effectuent en autonomie pour la consolidation des apprentissages (Friend et al., 2010 ; Gravel & Trépanier, 2010 ; Tremblay, 2017).

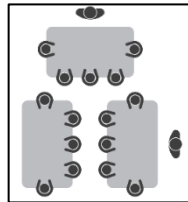


Figure 5 – Représentation de la configuration n°4  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Une cinquième configuration est l'**enseignement alternatif** (cf. figure 6). Celui-ci s'organise de la manière suivante : un enseignant travaille avec la majorité des élèves pendant que l'autre se concentre sur un petit groupe d'apprenants (remédiation, enrichissement, évaluation...). Grâce à des stratégies différentes, les enseignants approfondissent un même contenu déjà enseigné (Gravel & Trépanier, 2010). Par exemple, le grand groupe peut effectuer des exercices pendant que le petit groupe revoit les bases (remédiation) ou va justement plus loin dans la matière (enrichissement).

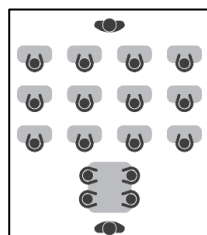


Figure 6 – Représentation de la configuration n°5  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Enfin, une dernière disposition pour la pratique du co-enseignement est **l'enseignement partagé**. Dans le cadre de cette configuration (cf. figure 7), les deux enseignants dirigent l'activité en grand groupe. Ils peuvent ainsi s'échanger fréquemment leurs rôles (observation, discipline, enseignement, manipulation...) de manière indifférenciée (Tremblay, 2017). Selon Gravel & Trépanier (2010), l'enseignement partagé est la configuration la plus complexe, car les enseignants doivent s'accorder sur leur manière d'enseigner, nécessitant une certaine « compatibilité » entre eux.

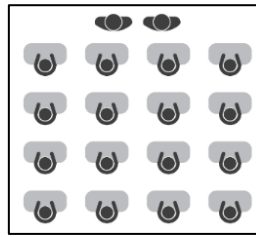


Figure 7 – Représentation de la configuration n°6  
(Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)

Selon différents auteurs (Friend et al., 2010 ; Tremblay, 2017), l'orientation des co-enseignants vers une configuration en particulier dépendra de quatre facteurs : le portrait de la classe, les besoins des élèves, les objectifs d'apprentissage et l'expérience des co-enseignants dans le dispositif. Notons également que les co-enseignants peuvent faire évoluer les dispositions de co-enseignement présentées ci-dessus, en mettant en place leurs propres configurations et formes d'intervention (Tremblay, 2017). Il est donc tout à fait possible de retrouver plusieurs configurations sur une même séance de cours.

Certaines de ces configurations pourraient se confondre avec de la co-intervention interne : les deux professionnels se trouvent dans le même local, mais se divisent le travail et pratiquent individuellement les tâches. C'est pourquoi, afin de parler de co-enseignement, il est nécessaire que les deux professionnels co-planifient, co-instruisent et co-évaluent leurs interventions (Benoit & Angelucci, 2011). Par exemple, ils peuvent réfléchir *a priori* à l'activité dispensée, aux aides possibles à apporter, à la constitution de groupes homogènes ou hétérogènes, à la planification... *A posteriori*, les deux professionnels peuvent analyser ensemble les observations afin de prévoir des remédiations, soutiens... Cette coopération est primordiale afin d'éviter le déséquilibre entre leurs statuts et responsabilités. Selon Granger & Tremblay (2020), cet équilibre serait d'ailleurs un facilitateur d'un co-enseignement efficace.

Nous développerons ci-dessous les facteurs individuels et organisationnels qui peuvent faciliter ou entraver la mise en œuvre du co-enseignement.

#### **1.1.4 Facilitateurs et obstacles à la mise en œuvre du co-enseignement**

Les facilitateurs et obstacles d'un co-enseignement réel et efficace peuvent se distinguer en trois catégories : les facteurs individuels et personnels, le cadre organisationnel et la formation des co-enseignants. Ces trois éléments interdépendants varieront en fonction du contexte de chaque établissement (ressources humaines disponibles, taille de l'établissement, nombre d'élèves...) (Benoit & Angelucci, 2011).

##### ➤ **Cadres individuel et interindividuel**

Nous recensons sept facteurs individuels et interpersonnels impactant l'intensité de la collaboration. Le premier facteur concerne l'investissement volontaire des co-enseignants. En effet, « une participation volontaire entraînerait plus d'engagement et d'investissement au sein des équipes et davantage d'échanges orientés vers le travail » (Beaumont et al., 2010, p.7). Toutefois, même si peu d'enseignants se portent volontaires à la base pour le co-enseignement, ils expriment un souhait de renouveler cette pratique après l'avoir vécue (Benoit & Angelucci, 2011).

Le deuxième facteur porte sur la reconnaissance des collègues (Périsset Bagnoud, 2007). Il est primordial que les opinions de chacun soient prises en compte et respectées (Beaumont et al., 2010 ; Mohammed et al., 2011). Chacun doit pouvoir se sentir sur le même pied d'égalité que son collègue, tout en ayant la conviction d'être une aide essentielle au travail (Beaumont et al., 2010). Cette égalité doit également être ressentie par les élèves pour favoriser les effets positifs du co-enseignement, en évitant ainsi la perception d'un enseignant « titulaire » et d'un enseignant « assistant » (Embury & Kroeger, 2012).

Le troisième facteur favorisant le co-enseignement est une poursuite de buts, d'objectifs communs (Beaumont et al., 2010 ; Benoit & Angelucci, 2011). Cette poursuite se traduit par des temps de planification et de préparation en commun, essentiels pour assurer un enseignement efficace (Benoit & Angelucci, 2011 ; Froidevaux, 2011). Ces concertations permettent une délimitation claire du projet et donc, *a fortiori*, un cadre sécurisant aux yeux des enseignants, ce que préconise Périsset Bagnoud (2007). Malgré leur importance, ces temps de concertations peuvent être perçus comme un obstacle dans la mise en œuvre du co-enseignement parce qu'ils

demandent une flexibilité d'horaires et une préparation minutieuse (Froidevaux, 2011).

Le quatrième facteur est propre à chaque enseignant et porte sur l'intensité de son sentiment de compétence. Lessard et al. (2009) mentionnent qu'un sentiment de compétence élevé entrainera davantage de collaboration, d'estime de soi et de confiance aux autres. Selon ces auteurs, « les habilités de collaboration s'acquièrent dès la formation initiale et se développent ensuite par la formation continue » (p. 66). Le cinquième facteur se rapporte à la compatibilité des personnalités des co-enseignants. À ce propos, Benoit & Angelucci (2011) proposent que les enseignants soient impliqués dans le choix de leur partenaire pour favoriser la pratique du co-enseignement. De fait, si les personnalités ne sont pas prises en compte dans le processus de création des binômes, cela peut générer des répercussions sur la gestion de classe et les attentes scolaires, mais également sur le stress vécu par les enseignants (Benoit & Angelucci, 2011). Par exemple, il peut être difficile pour un enseignant de recevoir un autre professionnel dans sa classe, par peur d'être jugé (Froidevaux, 2011). Le sixième facteur concerne l'importance de la communication. En parcourant l'enquête qualitative sur le co-enseignement en FW-B de Theunis (2022), les enseignants interrogés « prônent la communication et la souplesse pour permettre à chacun de trouver sa place et de vivre la pratique sereinement » (p.42). La remise en question et la communication semblent alors devenir des facilitateurs pour la pratique du co-enseignement.

Enfin, le septième et dernier facteur porte sur l'expérience dans la pratique de co-enseignement. Celle-ci peut influencer le choix de la disposition. Selon Tremblay (2017), « plus on est expérimenté, plus on va vers un enseignement partagé » (p.48). Cook & Friend (1995) remarquent également que les enseignants inexpérimentés vont avoir davantage tendance à séparer les locaux et les contenus pédagogiques.

### ➤ **Cadre organisationnel**

Les enseignants sont les principaux acteurs du co-enseignement, mais pas les seuls. En effet, la direction de l'établissement va avoir son rôle à jouer.

Premièrement, Périsset Bagnoud (2007) explique que le soutien de la hiérarchie est nécessaire à chaque étape du projet avec, d'une part, un respect pour l'autonomie de ses enseignants en évitant un cadrage de type fort et bureaucratique et, d'autre part, la fourniture de ressources matérielles (heures de décharge, formation continue...). Le

co-enseignement nécessite une organisation matérielle spécifique : les locaux et le matériel doivent être adaptés aux pratiques co-enseignantes (Froidevaux, 2011).

Les enseignants belges interrogés dans l'étude de Theunis (2022) confirment que le soutien de la direction est une condition primordiale au bon déroulement du co-enseignement. Lessard et al. (2009) ajoutent que « plus les enseignants sont satisfaits de l'organisation du travail (autonomie professionnelle, fonctionnement de l'école...), plus la collaboration devient importante, plus elle s'institutionnalise et plus elle est source de satisfaction pour tous » (p. 66).

Deuxièmement, il est nécessaire que la direction s'inquiète de l'organisation externe et interne du co-enseignement (Benoit & Angelucci, 2011 ; Murawski & Bernhardt, 2015). D'une part, « la direction joue un rôle de médiateur entre l'école et l'environnement externe » (p. 113). D'autre part, la direction a la responsabilité de s'informer sur les facteurs favorisant la pratique co-enseignante afin d'éviter que les enseignants ne rencontrent des obstacles. Par exemple, elle doit s'assurer que les enseignants prévoient des concertations communes sur leurs pratiques, qu'ils puissent choisir leur partenaire ou encore qu'ils exercent suffisamment de périodes de co-enseignement. En effet, selon l'enquête qualitative de Theunis (2022), une faible fréquence et intensité du co-enseignement pourrait induire un partage non équitable des tâches en comparaison des co-enseignants à temps plein.

Toutefois, tout n'est pas si simple pour la direction. Il peut être difficile de gérer l'instabilité du personnel enseignant (maternité, départs...), d'aménager des locaux immuables, mais également d'organiser la grille horaire.

#### ➤ **Cadre institutionnel**

Selon Benoit & Angelucci (2011), la formation initiale et continue des enseignants devrait être composée de nouveaux modules pour permettre aux acteurs de « développer l'ensemble des compétences requises pour une collaboration optimale » (p. 114). En effet, un manque de préparation au co-enseignement peut porter préjudice à son efficacité (Magiera & Zigmond, cités dans Janin & Couvert, 2020). La formation devrait appuyer l'importance et l'intérêt des pratiques collaboratives au sein des classes, dans le but de former des praticiens réflexifs.

La figure 8 ci-dessous représente une synthèse des éléments présentés précédemment.

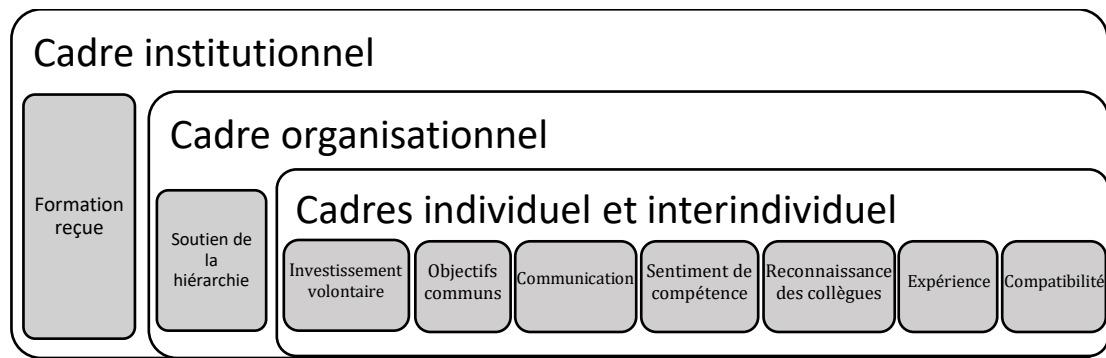


Figure 8 – Schéma synthétisant les facilitateurs d'une collaboration efficace.

### 1.1.5 Effets du co-enseignement

Au sein de la littérature, la majorité des études évoquent les effets du co-enseignement, mais en contexte inclusif, c'est-à-dire un enseignant spécialisé présent au sein d'une classe ordinaire (cf. point 1.1.1). Toutefois, malgré le contexte qui diffère, il est pertinent de mentionner ces résultats parce qu'il y a tout de même la présence de deux professionnels au sein de la classe. Il est cependant nécessaire d'avoir connaissance de cette limite. Nous distinguons des retombées positives d'une part sur les élèves et d'autre part sur les enseignants.

- Effets sur les élèves

Des retombées positives existeraient pour les enfants grâce à une diminution du ratio enseignant/élèves et donc une interaction individuelle plus fréquente, que ce soit pour les élèves à besoins spécifiques ou non (Friend et al., 2010 ; Benoit & Angelucci, 2011 ; Froidevaux, 2011). Le co-enseignement améliorerait la coopération et le comportement des élèves, offrirait une diversité méthodologique et réduirait la stigmatisation sociale avec une évolution des élèves en difficulté au sein même de la classe (Scruggs et al., 2007 ; Benoit & Angelucci, 2011 ; Tremblay, 2015). Concernant les résultats des élèves, Benoit & Angelucci (2011) mentionnent qu'il est difficile d'évaluer l'efficacité du co-enseignement à cause de contraintes méthodologiques. En effet, il est complexe de définir des groupes parfaitement comparables. Les conclusions des études existantes ne sont pas forcément généralisables (Janin & Couvert, 2020). Toutefois, Benoit & Angelucci (2011) supposent que « le co-enseignement peut favoriser une mise en œuvre plus durable de dispositifs et d'actions d'enseignement efficaces répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves » (p.116).

- Effets sur les enseignants

Les enseignants en retireraient également des bénéfices. De fait, cette culture de collaboration rendrait les enseignants plus performants (Benoit & Angelucci, 2011). Ceci s'expliquerait par plusieurs raisons : une confrontation des pratiques pédagogiques faisant évoluer les gestes professionnels ressentis, une facilitation de la différenciation des contenus, une variation régulière des formes de travail et une observation plus fine des élèves lorsque deux enseignants sont présents au sein de la classe (Scruggs et al., 2007 ; Froidevaux, 2011 ; Janin & Couvert, 2020). Le co-enseignement favoriserait également le développement professionnel des enseignants (Benoit & Angelucci, 2011 ; Tremblay, 2017). En effet, grâce au partage de stratégies efficaces et grâce au conflit sociocognitif, les enseignants développeraient un plus grand sentiment de compétence (Beaumont et al., 2010 ; Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020) et une plus grande confiance en soi (Rousseau et al., 2017). L'entraide professionnelle diminuerait donc le niveau de stress au travail, générant de ce fait un « effet protecteur sur le bien-être des enseignants » (Beaumont et al., 2010, p.10). Ces dernières informations sont directement en lien avec notre questionnement concernant la relation entre le bien-être des enseignants et le co-enseignement.

Toutefois, ces effets positifs ne sont pas automatiques. En effet, comme mentionné précédemment, de nombreux facteurs sont à prendre en compte pour avoir des retombées positives. Il suffit d'un manque de reconnaissance des collègues pour que l'enseignant craigne d'être jugé, provoquant ainsi du stress supplémentaire (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). Le bien-être de l'enseignant en serait directement impacté. Il suffit également d'un manque de préparation au co-enseignement pour que les enseignants se divisent les élèves à la place de partager l'enseignement, diminuant ainsi le potentiel de la coopération (Friend et al., 2010). Comme le mentionnent Hudson & Glomb (cités dans Friend et al., 2010) : « S'il faut être deux pour danser le tango, alors pourquoi ne pas apprendre aux deux partenaires à danser ? » (p.20).

La collaboration permet une diminution du stress (Beaumont et al., 2010), une augmentation du sentiment de compétence (Beaumont et al., 2010 ; Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020) et une plus grande confiance en soi (Rousseau et al., 2017). Le co-enseignement étant une modalité spécifique de la collaboration, on peut s'attendre à ce qu'il favorise également le bien-être professionnel des enseignants. Cette dernière notion sera développée dans la suite de cette partie théorique.

## **1.2 Le bien-être des enseignants**

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir brièvement le bien-être général avant de nous concentrer sur le bien-être au travail des enseignants.

### **1.2.1 Bien-être général**

- Définition complexe du bien-être

Le bien-être est une notion complexe et multifactorielle remontant aux philosophes de la Grèce antique (Biétry & Creusier, 2013 ; Zavidovique et al., 2018). Malgré le nombre important de travaux sur ce sujet dans la littérature, une définition consensuelle fait toujours défaut (Biétry & Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010 ; Afsa, 2015 ; Sovet, 2016). En effet, les nombreux termes et concepts autour du bien-être (qualité de vie, bonheur, satisfaction, bien-être subjectif, bien-être affectif...) complexifient le consensus des chercheurs et praticiens (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Mamprin, 2020).

Au fil des années, la vision que les scientifiques se faisaient du bien-être a évolué. Initialement, la sphère scientifique accordait une forte importance à **l'aspect négatif** de la santé psychologique (Drouin et al., 2019). Comme le mentionne Dambrun (2012), que ce soit d'un point de vue du traitement de l'information, des sentiments ou encore des relations interpersonnelles, l'aspect négatif avait plus d'impact que l'aspect positif. Dès lors, ce n'est pas un hasard si un nombre important de travaux en psychologie s'intéressent aux problèmes, aux manques, aux pathologies, au stress... Ce penchant à surétudier les côtés négatifs de la psychologie par rapport aux côtés positifs serait, « au moins en partie, le reflet du biais en faveur de la négativité » (Dambrun, 2012, p. 17).

Par la suite, les scientifiques commencent alors à s'intéresser à une **dimension plus positive** du bien-être, non pas comme un antidote contre la dimension négative, mais comme complémentaire à celle-ci. (Dambrun, 2012). En effet, la littérature tend à montrer que ceux-ci seraient « deux continuums distincts » (Drouin, 2019, p. 14). Toutefois, les récentes recherches mettent en évidence la nécessité d'étudier « le volet positif qui a des retombées positives, et ce, au-delà de la prévention du volet négatif (Westerhof & Keyes cités dans Drouin et al., 2019, p.14).

Depuis les années 2000, les travaux enracinés dans la psychologie positive se sont intensifiés (Creusier, 2013). Désormais, le bien-être écarte les aspects négatifs de la santé mentale (stress, burn-out, souffrance) pour faire place à une intention d'état

psychologique positif. Comme le résume Creusier (2013), « elle [la psychologie positive] invite plutôt à s'intéresser à la norme : le bien-être, plutôt qu'à l'exception : la maladie » (p.64). Même si cette vision positive nécessite encore d'être développée, son intérêt scientifique est remarquable. Depuis quelques années maintenant, elle devance l'approche dite « pathogène » qui se focalise uniquement sur les aspects négatifs (Llena, 2019).

Dans ce travail, le bien-être sera considéré selon cette vision positive.

Au cœur de cette psychologie positive, deux perspectives se dégagent dans la littérature : l'hédonisme et l'eudémonisme (Diener, 2009). D'une part, l'hédonisme se définit par la prédominance des émotions positives sur les émotions négatives et par la satisfaction dans la vie (Massé et al., 1998 ; Dagenais-Desmarais, 2010 ; Llena, 2019). Dépendant du contexte et des événements, le bien-être hédonique est fluctuant (Schenk, 2019). D'autre part, l'eudémonisme, plus stable et durable, se concentre sur une démarche de croissance personnelle, se focalisant sur une vie pleine de sens et sur la réalisation de soi (de Courville, 2018 ; Schenk, 2019 ; Llena, 2019). Selon ce courant, c'est l'harmonie entre soi-même et ses valeurs qui consolide le bien-être (Dagenais-Desmarais, 2010).

La littérature scientifique concernant le bien-être général commence à être considérable, bien que dispersée (Creusier, 2013). Toutefois, le bien-être lié particulièrement au travail a retenu moins d'attention (Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010). Creusier (2013) justifie ce désintérêt par le fait que le bien-être ait longtemps été considéré comme un construit stable et imperméable aux différents domaines de vie (Dagenais-Desmarais, 2010). Or, le travail est un domaine de vie singulier, avec ses propres enjeux : il représente donc un « construit propre et distinct du bien-être général » (Creusier, 2013, p.88). Dorénavant, concentrons-nous davantage sur le contexte de notre recherche : l'enseignement.

### **1.2.2 Bien-être au travail chez les enseignants**

S'intéresser au bien-être des enseignants est essentiel puisqu'il influence le maintien des membres du personnel, l'absentéisme, l'épuisement professionnel, le sentiment d'efficacité, l'engagement des enseignants en faveur des nouvelles pédagogies et un plus grand sentiment de compétence (OCDE, 2018). Tout comme le bien-être général,

le bien-être au travail des enseignants est un construit complexe aux multiples dimensions qui varient selon l'intérêt des chercheurs (Dobrica-Tudor, 2021). Pour ce travail, nous maintiendrons la définition de Aelterman et al. (2007), car elle s'appuie sur la psychologie positive et apparaît dans une étude sur les enseignants en Belgique (en Flandre). Ces auteurs mentionnent que « Le bien-être exprime un état émotionnel positif, qui est le résultat de l'harmonie entre la somme des facteurs environnementaux spécifiques d'une part, et les besoins et attentes personnels des enseignants d'autre part » (p.286 [traduction libre]).

Dorénavant, concentrons-nous sur les approches dominantes de ce bien-être spécifique dans la littérature.

- Approches dominantes du bien-être des enseignants

- **Approche hédonique**

La principale composante du bien-être hédonique des enseignants correspond à leur satisfaction professionnelle (Llena, 2019). En raison de sa complexité, la définition de ce concept ne fait pas l'unanimité dans la sphère scientifique (Lison & De Ketele, 2007 ; Granger & Tremblay, 2019). Dans ce travail, nous retiendrons la définition de Zembylas & Papanastasiou (2006) pour son adaptation au contexte scolaire. Ainsi, les auteurs définissent la satisfaction professionnelle des enseignants comme « a teacher's affective relation to his or her teaching role and is a function of the perceived relationship between what one wants from teaching and what one perceives it is offering to a teacher » (p.230). Maroy (2008) mentionne dans son ouvrage que 63.3% des enseignants belges sont satisfaits de leur métier. Ce résultat n'est pas très élevé comparé aux autres métiers.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la satisfaction professionnelle des enseignants. À titre d'exemple, une corrélation a été trouvée entre le comportement des élèves et la satisfaction des enseignants (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009). Plus particulièrement en lien avec notre recherche, une corrélation positive a été établie entre la collaboration professionnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants (Amathieu & Chaliès, 2014 ; Zembylas & Papanastasiou, 2006 ; Torres, 2019). Selon Amathieu & Chaliès (2014), l'engagement dans un travail collectif nourrirait un sentiment d'appartenance à une communauté et une multiplication des échanges professionnels, ce qui accentuerait ainsi leur satisfaction professionnelle.

La conception hédonique a longtemps dominé la recherche sur le bien-être. Toutefois, un courant alternatif, allant au-delà de la seule satisfaction, a fait son apparition : l'eudémonisme (Creusier, 2013 ; Abord de Chatillon & Richard, 2015).

➤ **Approche eudémonique**

L'approche eudémonique consiste « en l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques ancrés dans sa nature » (Ryan & Deci cités dans Drouin et al. 2019. p. 15). Cette actualisation permet à l'enseignant de lui apporter un sentiment de sens, de développement personnel, etc. Le bien-être eudémonique peut apparaître sous la forme d'efforts, de poursuites de buts et d'engagements (Drouin et al. 2019). Détaillons cette approche au regard de la théorie de Dagenais-Desmarais (2010). Cette auteure mentionne cinq ingrédients indispensables au bien-être eudémonique au travail.

Le premier, **l'adéquation interpersonnelle**, concerne la perception de relations sociales positives des enseignants avec leur direction, leurs collègues et leurs élèves (Dagenais-Desmarais & Privé, 2010 ; Maroy, 2008 ; Dreer, 2021). Yildirim (2014) confirme l'importance de ce facteur en mentionnant l'impact évident de relations positives sur le bien-être des enseignants. Cornelius-White (2007) mentionne que les bonnes relations entre enseignants ont également un impact positif sur la réussite des élèves. En effet, ces bonnes relations ainsi que la collaboration parmi les enseignants créent un climat serein au sein de l'établissement, propice aux apprentissages (Ainley & Carstens, 2019). Ajoutons que lorsque les enseignants se soutiennent mutuellement, l'image que les élèves ont d'eux-mêmes est meilleure. Dès lors, les apprenants ressentent moins de symptômes dépressifs (Reddy et al., 2003).

Le deuxième, **l'épanouissement au travail**, est ressenti par les employés lorsqu'ils pensent accomplir un travail signifiant, stimulant et ayant du sens pour eux (Dagenais-Desmarais & Privé, 2010). Appliqué au monde de l'éducation, un manque de sens perçu est lié à une plus grande intention de quitter la profession (Dreer, 2021). En d'autres termes, le sens donné à la profession est un élément central du bien-être enseignant (Goyette & Martineau, 2018).

Le troisième, **le sentiment de compétence**, est défini par Dagenais-Desmarais & Privé (2010) comme le sentiment de disposer des habilités nécessaires pour effectuer son travail. En d'autres termes, l'employé ressent qu'il maîtrise les tâches à réaliser. La littérature parle également d'auto-efficacité (de Courville, 2018) ou encore de

sentiment d'efficacité personnelle. Pour les enseignants, ce sentiment se traduit par « le jugement à propos de leur habilité à promouvoir l'apprentissage de l'élève » (de Courville, 2018, p.18). Le sentiment de compétence permet une diminution du stress (Magniez, 2022), une plus grande satisfaction professionnelle (Amathieu & Chaliès, 2014), une plus grande motivation intrinsèque (Hock, 2016), mais également davantage de collaboration (Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020). Les professeurs ayant un sentiment d'efficacité personnel élevé seront plus disposés à expérimenter de nouvelles idées et de nouvelles méthodes afin de répondre aux besoins des élèves (Viac & Fraser, 2020). Dès lors, la motivation et l'intérêt des élèves pour les cours vont également être positivement influencés.

Le quatrième, **la reconnaissance**, permet aux employés de se sentir appréciés pour leur travail, mais également pour leur personne (Dagenais-Desmarais & Privé, 2010). Cependant, toute marque d'appréciation doit être perçue sincère et non comme de la manipulation ou du contrôle. Comme mentionné précédemment, la reconnaissance des collègues est également un facilitateur pour la mise en place du co-enseignement (Périsset Bagnoud, 2007).

Le cinquième, **la volonté d'engagement**, est la volonté de s'engager et de contribuer au bon fonctionnement de l'organisation (Dagenais-Desmarais & Privé, 2010). Dans un contexte scolaire, des études montrent des résultats positifs d'une relation entre l'engagement des enseignants et la satisfaction au travail (Dreer, 2021). D'autres termes renvoient à la volonté d'engagement comme la motivation intrinsèque (agir pour le plaisir qui en découle) ou encore l'autodétermination (Hock, 2016). Pour qu'un enseignant soit intrinsèquement motivé, plusieurs variables entrent en jeu : le soutien perçu de la part des collègues (Galand & Gillet, 2004), le besoin d'autonomie et un sentiment de compétence (Hock, 2016).

Afin d'analyser le bien-être eudémonique, Dagenais-Desmarais a créé une échelle de 25 items exploitant les cinq dimensions. Nous la développerons en annexe 4.

- Autres facteurs influençant le bien-être des enseignants

Nous venons de présenter plusieurs facteurs influençant le bien-être des enseignants comme le sentiment de compétence, la reconnaissance des collègues... Toutefois, en parcourant la littérature, nous en avons repéré d'autres. Dans le point ci-dessous, nous les développerons en deux catégories : les facteurs individuels et les facteurs relationnels/organisationnels.

➤ **Facteurs individuels**

Des facteurs individuels peuvent impacter le bien-être des enseignants. Dans la littérature scientifique, trois apparaissent comme significatifs pour les enseignants : l'âge, le genre et l'ancienneté (Lison & De Ketele, 2007 ; Maroy, 2008 ; Zavidovique et al., 2018).

Premièrement, concernant l'âge, plusieurs auteurs mentionnent que les enseignants en fin de carrière et ayant par extension plus de quarante ans, sont moins satisfaits de leur métier que les plus jeunes puisqu'ils arriveraient à un stade d'usure professionnelle (Maroy, 2008 ; Sima et al., 2013). Notons que l'âge moyen des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est de 40.9 ans (Enseignement.be, 2021).

Deuxièmement, concernant le genre, de nombreuses études ont démontré que les femmes sont plus satisfaites dans leur métier d'enseignante que les hommes (Maroy, 2008 ; Lison & De Ketele, 2007, Zavidovique et al., 2018). Plusieurs hypothèses expliquent ce constat. Tout d'abord, les femmes accorderaient davantage d'importance à leur vie familiale que les hommes. Dès lors, le métier d'enseignant leur apporterait de la satisfaction puisqu'il leur permet d'avoir plus de temps avec leur famille. Ensuite, selon Lison & De Ketele (2007), les hommes accorderaient plus d'importance aux reconnaissances sociales. Dès lors, le fait d'exercer un métier sans possibilité d'évolution de carrière et de devoir perpétuellement changer leurs pratiques pédagogiques à la suite de réformes, sont des éléments qui peuvent justifier une satisfaction plus faible des hommes. Notons qu'en Belgique, les enseignants du primaire sont à 83.3% féminins (Enseignement.be, 2021).

Troisièmement, concernant l'ancienneté, Maroy (2008) mentionne qu'elle joue un rôle sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Dans son ouvrage, l'auteur fait le constat que beaucoup d'enseignants novices, c'est-à-dire ayant moins de cinq ans d'ancienneté, ne choisissent pas le métier d'enseignant en premier choix. Malgré cette constatation, ceux-ci éprouveraient plus de satisfaction dans leur métier que les enseignants de plus de 26 ans d'ancienneté. Cependant, comme le mentionnent Sima et al. (2013), au fur et à mesure des années de travail, un enseignant comprend les rouages de l'enseignement et peut donc prendre plus de recul sur ses pratiques d'enseignant et faire plus facilement face aux problèmes qu'il pourrait rencontrer.

Toutefois, notons que, dans la littérature, les avis divergent. En effet, dans leur étude, Biétry & Creusier (2016) mentionnent qu'il n'y a pas de lien significatif entre les variables socio-démographiques (ancienneté, âge, genre) et le bien-être.

➤ **Facteurs relationnels et organisationnels**

Les facteurs relationnels et organisationnels concernent les relations avec les collègues, mais également avec la direction. Nous commencerons par développer les facteurs en lien avec la direction avant de continuer avec les collègues.

Premièrement, le style de leadership adopté par la direction de l'établissement semble constituer un facteur clé pour le bien-être des enseignants (Stoloff et al., 2019). En contexte scolaire, Spillane et al. (2004) définissent le leadership comme «*the identification, acquisition, allocation, co-ordination, and use of the social, material, and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning* » (p.11).

De nombreuses études se sont intéressées à la relation entre le bien-être des employés et le style de leadership (Chouinard-Leclaire et al., 2015). Toutefois, la majorité d'entre elles a adopté une définition hédonique du bien-être en interrogeant la satisfaction professionnelle (Kuoppala et al., 2008).

Nous nous pencherons plus particulièrement sur l'article de Chouinard-Leclaire et al. (2015) qui établit un lien entre le leadership transformationnel et le bien-être dans une approche eudémonique. Ce style de leadership est privilégié dans le milieu de l'éducation, car « il produit des résultats supérieurs aux attentes » (Hadchiti, 2021).

Le leadership transformationnel implique de motiver les employés à développer leur plein potentiel, tout en dépassant leurs intérêts personnels (Eyal & Roth, 2011 ; Chouinard-Leclaire et al., 2015). Il a pour objectif de soutenir l'autonomie et la collaboration au sein d'une équipe. Ce style de leadership s'oppose au leadership transactionnel qui privilégie les récompenses et la gestion par exception (Hadchiti, 2021). Cinq dimensions définiraient le leadership transformationnel : le charisme, l'influence idéalisée, la motivation inspirationnelle, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée (Chouinard-Leclaire et al., 2015). Les auteurs ont observé des relations positives entre ces dimensions du leadership transformationnel et le bien-être des employés. En d'autres termes, les dirigeants qui empruntent un style de leadership transformationnel, contribueraient à la création d'un environnement de travail positif pour les employés.

Malgré le fait que cette étude se concentre sur le bien-être au travail en général, et pas en contexte scolaire, il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrage qui évoque le lien entre le leadership de la direction d'un établissement et le bien-être des enseignants dans une approche eudémonique.

Deuxièmement, la relation avec les collègues et par extension, la collaboration, semblent avoir un impact sur le bien-être. Comme le mentionnent Greenwood et al. (cités dans Beaumont et al., 2010), la collaboration entre enseignants les aide à surmonter l'isolement grâce à l'entraide qu'elle suscite. Lorsque les enseignants passent par des moments de doutes ou des moments plus difficiles, la collaboration leur permet d'échanger et de se rassurer, ce qui les rend plus efficaces au sein de leur profession (Mérini, cité dans Beaumont and al., 2010). Tallman (2021) mentionne que la collaboration renforce le moral des enseignants et devient une forme de protection de leur bien-être par la création *in fine* d'une communauté de partage. Enfin, comme le décrivent Greenwood et al. (cités dans Beaumont et al., 2010) la relation avec les collègues impacte positivement le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, les moments de partage poussent les enseignants à oser et innover, diminuant leur niveau de stress.

Cependant, la collaboration entre enseignants est efficace sous certaines conditions. De ce point de vue, Borges & Lessard (2007) mentionnent que cette dernière peut s'avérer chronophage, énergivore, et de ce fait, engendrer un sentiment d'épuisement. En conclusion, à l'issue de cette partie théorique, deux concepts sont mis en évidence : le bien-être au travail des enseignants et la collaboration. En effet, la collaboration semble avoir de nombreux apports positifs sur le bien-être des enseignants. Elle permettrait d'améliorer le sentiment de compétence (Beaumont et al., 2010 ; Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020), le sentiment d'efficacité (Greenwood et al. cités dans Beaumont et al., 2010), la confiance en soi (Rousseau et al., 2017) et diminuerait également le niveau de stress des enseignants (Beaumont et al., 2010).

L'arrivée récente du co-enseignement, modalité spécifique de la collaboration, dans le système belge nous pousse à nous demander si sa pratique amènera également des apports positifs sur le bien-être des enseignants. Dans la suite de notre travail, nous tenterons, de manière exploratoire, de répondre à cette réflexion en nous basant sur les écrits de Benoit & Angelucci (2011) et Tremblay (2017) sur le co-enseignement ainsi que sur la conception du bien-être eudémonique développée par Dagenais-Demerais (2010).

## Deuxième partie : méthodologie de la recherche

L'objectif de cette deuxième partie est d'exposer notre cheminement méthodologique. Nous commencerons par énoncer nos questions de recherche, nos hypothèses et sous-hypothèses. Ensuite, nous présenterons la méthodologie de recueil des données. Enfin, nous décrirons brièvement notre échantillon et les différentes mesures utilisées pour notre recherche.

### **2.1 Questions, hypothèses et sous-hypothèses de recherche**

Comme mentionné précédemment (cf. introduction), nous nous intéressons à la contribution du co-enseignement au bien-être des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le co-enseignement est défini dans ce travail comme deux enseignants qui travaillent dans le même local en même temps tout en co-planifiant et co-évaluant (Tremblay, 2017). Chaque élément de cette définition est essentiel pour délimiter les critères de la catégorie « Co-enseignement ».

Afin de répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses de recherche, elles-mêmes divisées en une série de sous-hypothèses.

#### **2.1.1 Hypothèse 1 et ses sous-hypothèses**

La littérature nous informe que la collaboration professionnelle a un impact positif sur la satisfaction professionnelle des enseignants (Amathieu & Charliès, 2014 ; Zembylas & Papanastasiou, 2006 ; Torres, 2019). Dès lors, nous adaptons ce constat au co-enseignement et au bien-être des enseignants et nous émettons l'hypothèse que :

**H1** : Le bien-être des enseignants est plus élevé chez les enseignants rapportant un plus haut niveau d'implication collaborative<sup>1</sup>

En nous focalisant davantage sur les écrits de Dagenais-Desmarais (2010), nous retenons que le concept de bien-être au travail des enseignants s'appuie sur cinq éléments indispensables au bien-être. De ce fait, nous émettons les sous-hypothèses suivantes :

---

<sup>1</sup> Plus d'informations sur ces niveaux d'implication au point 2.5.

**h1.1** : L'épanouissement au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative.

Selon Dreer (2021), un manque d'épanouissement au travail et plus précisément le manque de sens perçu au travail est lié à une plus grande intention de quitter la profession. En d'autres termes, le sens donné à la profession est un élément central du bien-être enseignant (Goyette & Martineau, 2018).

**h1.2** : Le sentiment de compétence des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative.

Selon Hock (2016), le sentiment de compétence permet une plus grande motivation intrinsèque. Il favorise également davantage de collaboration (Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020).

**h1.3** : La reconnaissance perçue au travail des enseignants est positivement liée à un plus haut niveau d'implication collaborative.

Selon Périsset Bagnoud (2007), la reconnaissance des collègues facilite la mise en place du co-enseignement. Nous émettons donc l'hypothèse qu'elle sera liée à un plus haut niveau d'implication collaborative.

**h1.4** : Les relations interpersonnelles des enseignants sont positivement liées à un plus haut niveau d'implication collaborative.

Selon Yildirim (2014), des relations positives avec les collègues impactent le bien-être des enseignants.

**h1.5** : Le désir d'implication au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative.

Cette hypothèse n'est pas appuyée par de la littérature. Toutefois, si l'hypothèse principale est vérifiée, il apparaît logique que le désir d'implication – dimension du bien-être - le soit également.

Le schéma suivant (cf. figure 9) permet d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'hypothèse 1.

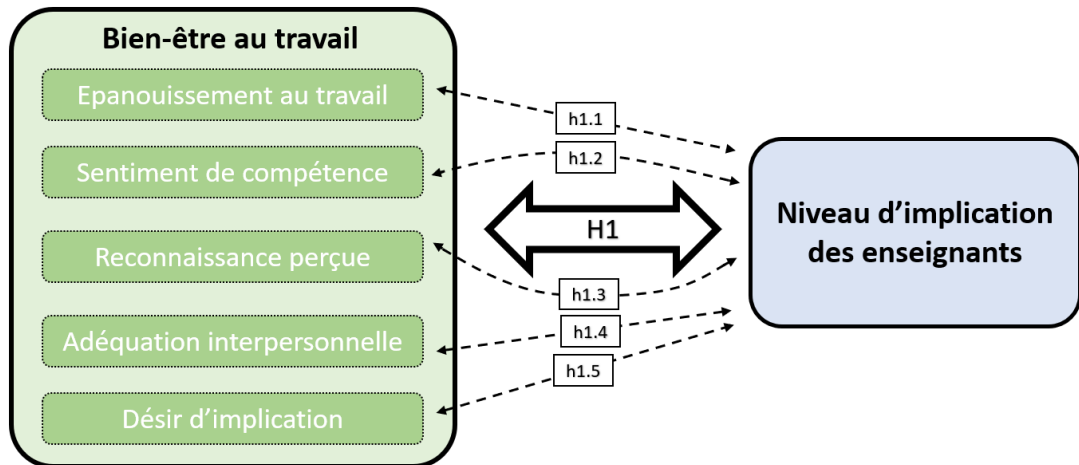


Figure 9 – Schéma synthétisant l'hypothèse 1

### 2.1.2 Hypothèse 2 et ses sous-hypothèses

En analysant la littérature sur le co-enseignement, nous retenons que plusieurs éléments peuvent impacter le bon fonctionnement de cette pratique et, par extension, le bien-être des enseignants (Beaumont et al., 2010 ; Embury et al., 2012 ; Bagnoud, 2007 ; Benoit et al., 2011 ; Mohammed et al., 2011). Dès lors, nous émettons l'hypothèse suivante :

**H2** : Il existe un lien entre les conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants.

Cette hypothèse est déclinée, sur base de la littérature, en trois catégories : les conditions liées à l'enseignant, à la situation de co-enseignement et à l'organisation.

- Conditions liées à l'enseignant

**h2.1** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à une perception positive du co-enseignement.

Dans la littérature, Benoit et Angelucci (2011) mentionnent que lorsqu'un enseignant perçoit positivement le co-enseignement, il a alors tendance à renouveler cette pratique une fois vécue. Dès lors, nous supposons que le bien-être est impacté.

**h2.2** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un grand sentiment de compétence en co-enseignement.

Lessard et al. (2009) mentionnent qu'un sentiment de compétence élevé entrainera davantage de collaboration, d'estime de soi et de confiance aux autres.

**h2.3** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un grand nombre d'années d'expérience de co-enseignement.

En l'absence de recul théorique sur le bien-être éprouvé par les co-enseignants, nous émettons cette hypothèse sur base de notre propre expérience professionnelle.

- Conditions liées à la situation de co-enseignement

**h2.4** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à une grande fréquence de pratique du co-enseignement.

Selon l'enquête qualitative de Theunis (2022), une faible fréquence et intensité du co-enseignement pourrait être un obstacle au co-enseignement. Cela pourrait induire un partage non équitable des tâches en comparaison des co-enseignants à temps plein. Nous émettons donc l'hypothèse que cette fréquence de pratique est liée au bien-être des co-enseignants.

**h2.5** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un haut niveau de communication entre les co-enseignants.

Selon l'enquête qualitative de Theunis (2022), la communication et la remise en question sont des facilitateurs de la pratique du co-enseignement. Sur base de ce constat, nous supposons qu'ils sont liés au bien-être des co-enseignants.

**h2.6** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un sentiment d'équité élevé entre les co-enseignants.

Selon Granger & Tremblay (2020), il est préférable que chaque co-enseignant se sente sur le même pied d'égalité que son collègue afin de favoriser la collaboration et une confiance mutuelle. Nous émettons l'hypothèse que cela joue sur le bien-être des co-enseignants.

**h2.7** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié au statut du co-enseignant (titulaire ou intervenant).

En l'absence de recul théorique sur le bien-être éprouvé par les co-enseignants, nous émettons cette hypothèse sur base de notre propre expérience professionnelle.

- Conditions liées à l'organisation

**h2.8** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un grand soutien de la hiérarchie.

Périsset Bagnoud (2007) explique que le soutien de la hiérarchie est nécessaire à la pratique de co-enseignement avec, d'une part, un respect pour l'autonomie des enseignants en évitant un cadrage de type fort et bureaucratique et, d'autre part, la fourniture de ressources matérielles (heures de décharge, formation continue...). Nous supposons donc que ce soutien influence le bien-être des co-enseignants.

**h2.9** : Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à la possibilité de choisir son co-enseignant.

Benoit & Angelucci (2011) proposent que les enseignants soient impliqués dans le choix de leur partenaire. De fait, si les personnalités ne sont pas prises en compte dans le processus de création des binômes, cela peut générer des répercussions sur la gestion de classe et les attentes scolaires, mais également sur le stress vécu par les enseignants.

Le schéma suivant (cf. figure 10) permet d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'hypothèse 2.

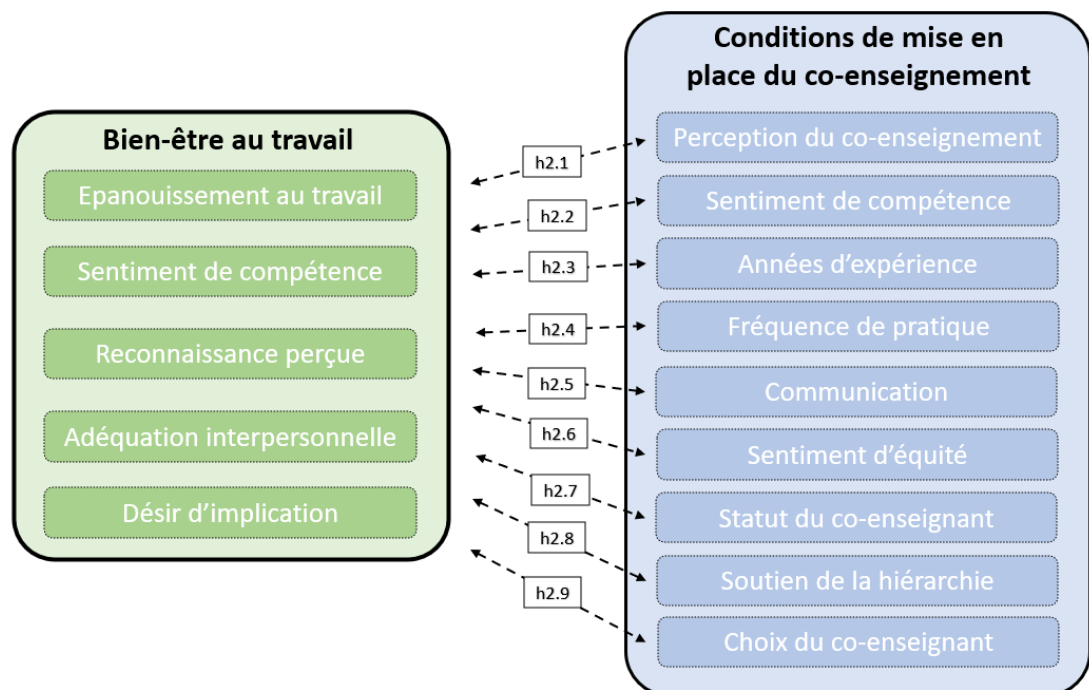


Figure 10 – Schéma synthétisant l'hypothèse 2

## **2.2 Méthodologie de récolte des données**

Pour la récolte des données, nous avons opté pour une méthode quantitative, et ce, pour deux raisons. D'une part, elle permet de vérifier la variation entre les différents groupes étudiés (de Singly, 2020). Ce critère répond à notre volonté de comprendre s'il existe un lien entre le bien-être des enseignants et le niveau d'implication collaborative. D'autre part, l'approche quantitative permet de ne pas brusquer la personne interrogée afin qu'elle s'exprime librement et sans jugement sans pour autant omettre des éléments (Van Laethem et al., 2014). Notre recherche s'intéressant au bien-être des enseignants dans leur école en tenant compte d'éléments éventuellement sensibles (collègues, direction...), la liberté d'expression est donc essentielle à notre recherche.

## **2.3 Délimitation du champ d'études et de la population**

Pour notre recherche, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur les enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, le Pacte pour un Enseignement d'excellence vise, à long terme, à ce que toutes les années du primaire bénéficient du co-enseignement dans les classes (cf. Introduction).

## **2.4 Collecte de données par le biais d'un questionnaire**

Souhaitant comparer les résultats de différents groupes de niveau d'implication collaborative, la diffusion d'un questionnaire nous semble pertinente (Parizot, 2012). Ayant la volonté de tester des hypothèses, notre questionnaire est construit à l'aide de questions fermées (de Singly, 2020). En nous basant sur la théorie de Moscarola (2018), nous pouvons définir notre questionnaire de « questionnaire de modélisation ». Selon l'auteur, « lorsque l'objet de la recherche est de tester des hypothèses [...] l'approche standard consiste à construire le questionnaire en opérationnalisant les concepts de la théorie avec des échelles de mesure » (Moscarola, 2018. p. 206). Dorénavant, concentrons-nous sur l'élaboration de ce questionnaire.

### **2.4.1 Élaboration du questionnaire**

Notre questionnaire est divisé en plusieurs parties, comme présenté dans le tableau 1 ci-dessous. La **première partie** comprend un message d'introduction tout comme un message de remerciements qui clôture le questionnaire (de Singly, 2020). La **deuxième partie** a pour objectif de vérifier que les participants travaillent bien en FW-B. La **troisième partie** nous aide à construire les différents groupes de participants (cf. point 2.5). Ensuite, la **quatrième partie** est utile pour comprendre comment s'organise le co-enseignement en FW-B (dispositions, classes...). La **cinquième partie** concerne les variables indépendantes qui peuvent être en lien avec le bien-être au travail des enseignants. Enfin, la **sixième partie** questionne la variable dépendante : le bien-être au travail des enseignants.

TABLEAU 1. – Organisation du questionnaire

0. Message d'introduction	
1. Vérification	Q1 – travail en Fédération Wallonie-Bruxelles
2. Niveau d'implication collaborative des enseignants	<p><u>Co-enseignement</u></p> <p>Q2 items 1 et 2 – Co-construction</p> <p>Q7 items 3, 4 et 5 – Co-planification</p> <p>Q8 items 3, 4 et 5 – Co-évaluation</p> <p><u>Collaboration</u></p> <p>Q3 items 1, 2 et 3 – Collaboration</p> <p>Q7 items 1 et 2 – Absence de co-planification</p> <p>Q8 items 1 et 2 – Absence de co-évaluation</p> <p><u>Coordination</u></p> <p>Q3 item 4 – Coordination</p>
3. Informations descriptives sur la mise en pratique du co-enseignement	<p>Q5 – Classe où le co-enseignement est pratiqué</p> <p>Q9 – Disposition de la classe</p> <p>Q11 – Décision de la mise en place</p> <p>Q13 – Formation sur le co-enseignement</p>
4. La mise en place du co-enseignement	<p>Q4 – Fonction dans le co-enseignement</p> <p>Q6 – Fréquence de travail en co-enseignement</p> <p>Q12 – Expérience du co-enseignement</p> <p>Q17 – Choix du co-enseignant</p> <p>Q18 – Équité, compétence, communication, perception du co-enseignement et soutien de la hiérarchie</p>
5. Perception du leadership transformationnel de la direction	Q19 – Échelle sur la perception du leadership transformationnel de la direction (Gómez, 2011)
6. Perception du bien-être au travail des enseignants	Q20 – Échelle de bien-être au travail des enseignants
7. Identification du participant	<p>Q21 – Genre</p> <p>Q22 – Âge</p> <p>Q23 – Ancienneté</p>
8. Message de clôture	

### **2.4.2 Test du questionnaire**

Une fois le questionnaire construit, nous l'avons testé auprès de trois enseignants pouvant faire partie de notre échantillon de recherche. Comme le mentionne Moscarola (2018), un questionnaire doit être motivant et compréhensible pour tout le monde. Ce test permet également de vérifier qu'il n'y ait pas de difficultés imprévues comme la longueur du questionnaire, des questions non pertinentes... (Combessie, 2007). Une fois les erreurs de formulation soulevées et de suite corrigées, nous avons supprimé les résultats de notre base de données avant de diffuser notre questionnaire.

### **2.4.3 Diffusion du questionnaire**

Le questionnaire étant validé (cf. annexe 1), nous avons commencé à le diffuser le 26 mars 2023 et l'avons clôturé le 22 avril 2023. Nous l'avons transmis majoritairement via les groupes de professeurs sur Facebook ainsi que par mail aux directions et professeurs.

Comme l'explique Moscarola (2018), il est essentiel de faire des relances durant la période d'administration du questionnaire. Dès lors, tous les 5 jours, nous relançons sur les différents groupes Facebook une affiche présentant notre recherche, la population visée ainsi que la date de clôture du questionnaire. Cette affiche colorée était accompagnée d'un QR code permettant d'interpeller plus facilement les répondants (cf. annexe 2). Comme l'explique Couper (cité dans Moscarola, 2018), les couleurs et les images donnent au questionnaire « une apparence séduisante et ludique » (p. 209) ce qui compense le manque de stimulus humains.

## **2.5 Présentation de l'échantillon**

- Échantillon complet (cf. annexe 3)

Nous avons récolté 256 réponses à notre questionnaire. Toutefois, 6 personnes n'enseignent pas en Fédération Wallonie-Bruxelles : nous les avons donc retirées. Pour notre analyse, nous comptabilisons donc 250 réponses valides. Parmi celles-ci, 239 sont des réponses de femmes et 11 d'hommes. La grande majorité de notre échantillon se compose donc de femmes, comme nous le montre la figure 11.

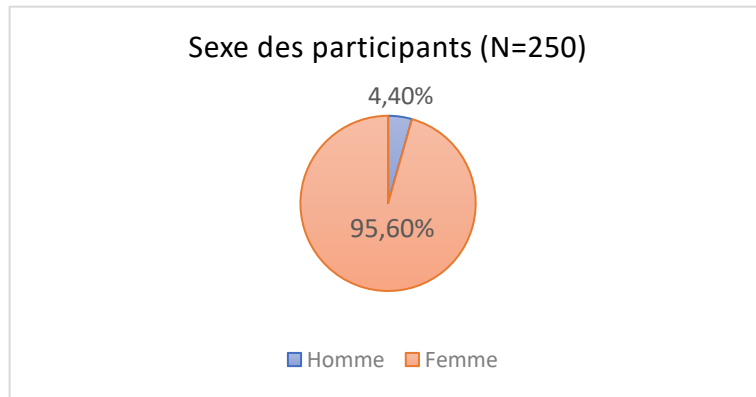


Figure 11 – Répartition des enseignants en % selon leur genre (N=250)

Ensuite, des enseignants de tout âge ont répondu à notre questionnaire. Sur les 250 participants, 25 ont moins de 25 ans, 68 ont de 26 à 35ans, 73 ont de 36 à 45 ans, 65 ont de 46 à 55 ans et 19 ont 56 ans et plus. La figure 12 nous permet de rapidement constater que notre échantillon est principalement représenté par des enseignants âgés de 26 à 55 ans. Dès lors, nous pouvons dire que les enseignants interrogés ont en moyenne « de 36 à 45 ans » (M= 2).

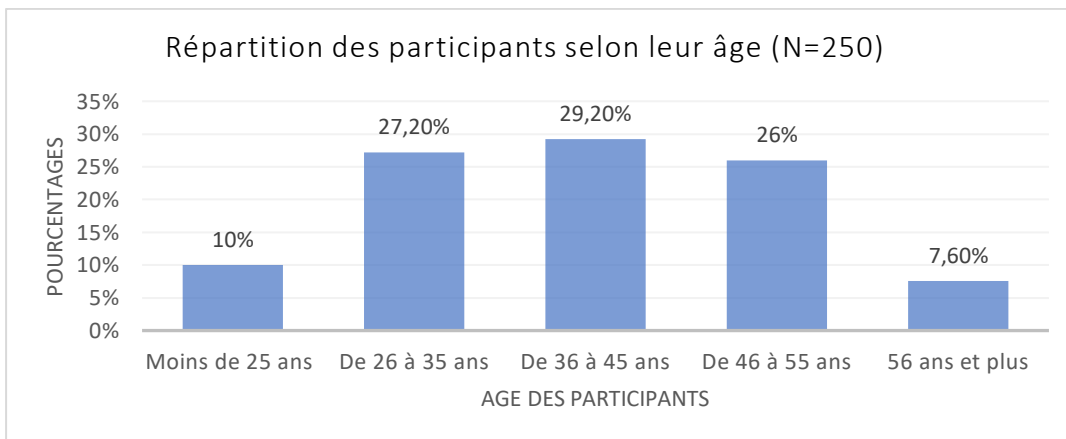


Figure 12 – Répartition des enseignants en % selon leur âge (N=250)

Enfin, nous nous sommes intéressées à l'ancienneté de notre échantillon (cf. figure 13). 43 participants ont moins de 5 ans d'ancienneté, 39 ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté, 37 ont entre 11 et 15 ans d'ancienneté et 131 ont plus de 16 ans d'ancienneté. Un bref aperçu de la figure 11 nous permet de constater une majorité d'enseignants expérimentés. En effet, 52,4% de notre échantillon a plus de 16 ans d'ancienneté. Sur base de nos analyses, nous pouvons dire que les enseignants interrogés ont en moyenne « de 11 à 15 ans » d'ancienneté (M= 2).

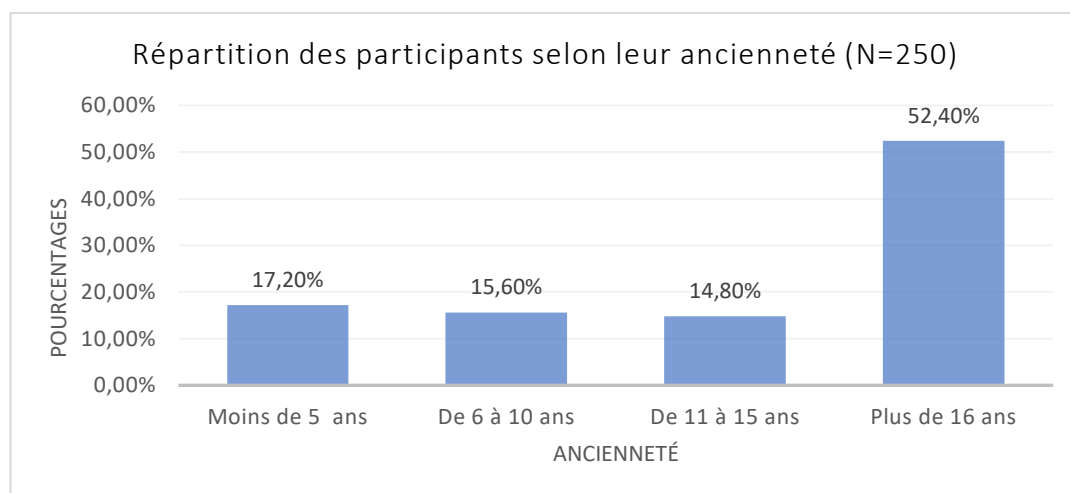


Figure 13 – Répartition des enseignants en % selon leur ancienneté (N=250)

En résumé, bien que l'échantillon contienne une majorité de femmes de plus de 16 ans d'expérience dans l'enseignement, il représente de manière valide la population recherchée. En effet, notre échantillon est composé de 95.6% de femmes, ce qui est relativement proche du contexte général de l'enseignement où 83.3% des enseignants sont des femmes (Enseignement.be, 2021). Du point de vue de la moyenne d'âge de notre échantillon, les enseignants ont de 36 à 45 ans. Dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants ont en moyenne 40.9 ans, ce qui correspond à nos résultats (Enseignement.be, 2021).

Ensuite, pour répondre à notre première hypothèse qui compare les scores de bien-être en fonction du niveau d'implication collaborative des enseignants, nous avons créé les groupes de ces différents niveaux. En nous basant sur l'échelle évolutive de Marcel et al. (2017), nous avons nommé les trois niveaux d'implication collaborative « Aucun des deux » (=coordination), « Collaboration » et « Co-enseignement » (=coopération). Le plus haut niveau d'implication collaborative correspond au « Co-enseignement ». Dans notre échantillon, nous remarquons que 25.2% (N = 63) des enseignants répondent à tous les critères de co-enseignement, 47.2% (N = 118) à ceux de collaboration et 27.6% (N = 69) à aucun des deux (cf. figure 14).

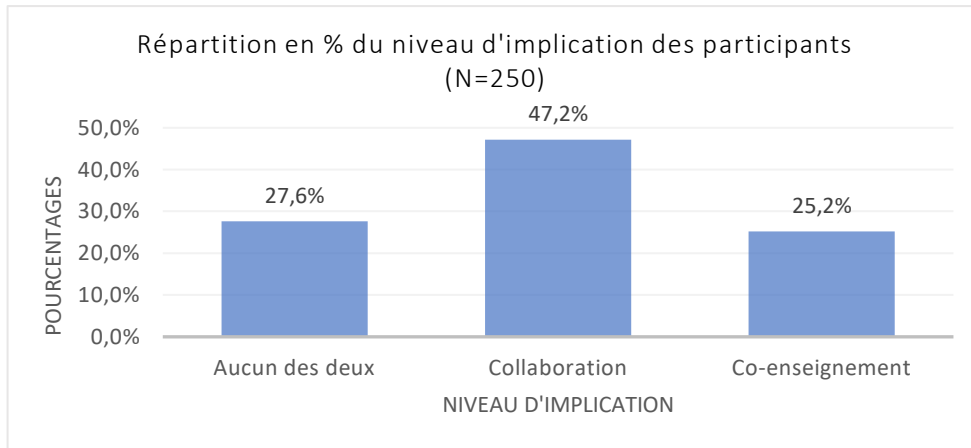


Figure 14 – Répartition des enseignants en % selon leur niveau d'implication collaborative (N=250)

Dorénavant, concentrons-nous plus précisément sur les co-enseignants (N = 63) pour répondre à notre seconde hypothèse.

- Présentation du sous-échantillon : les co-enseignants (cf. annexe 4)

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées à la classe dans laquelle les co-enseignants de notre échantillon travaillaient majoritairement (cf. figure 15). Sur base de nos analyses, nous remarquons que 36.5% (N = 23) des co-enseignants enseignent en 1<sup>ère</sup> primaire, 23.80% (N = 15) en 2<sup>ème</sup> primaire, 9.5% (N = 6) en 3<sup>ème</sup> primaire, 9.5% (N = 6) en 4<sup>ème</sup> primaire, 14.3% (N = 9) en 5<sup>ème</sup> primaire et 4.8% (N= 3) en 6<sup>ème</sup> primaire.

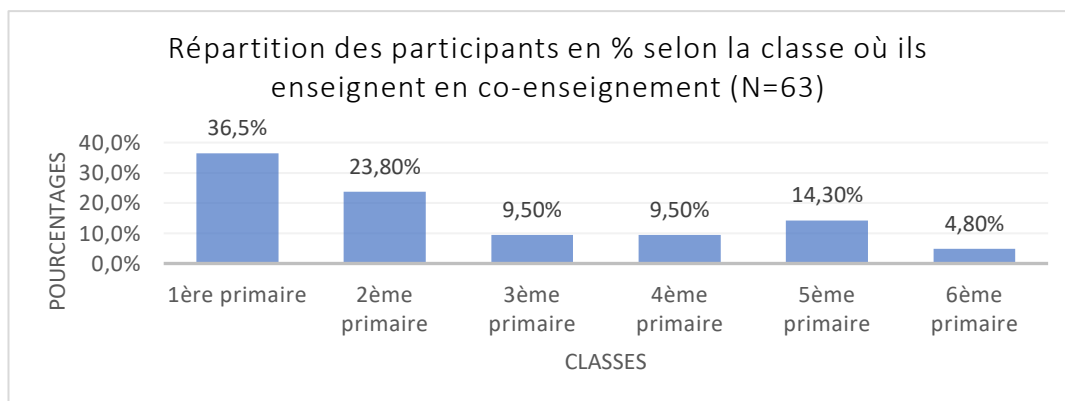


Figure 15 – Répartition des co-enseignants en % selon les classes où ils enseignent (N=63)

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les dispositions utilisées en classe par les enseignants pendant leurs heures de co-enseignement (cf. figure 16).

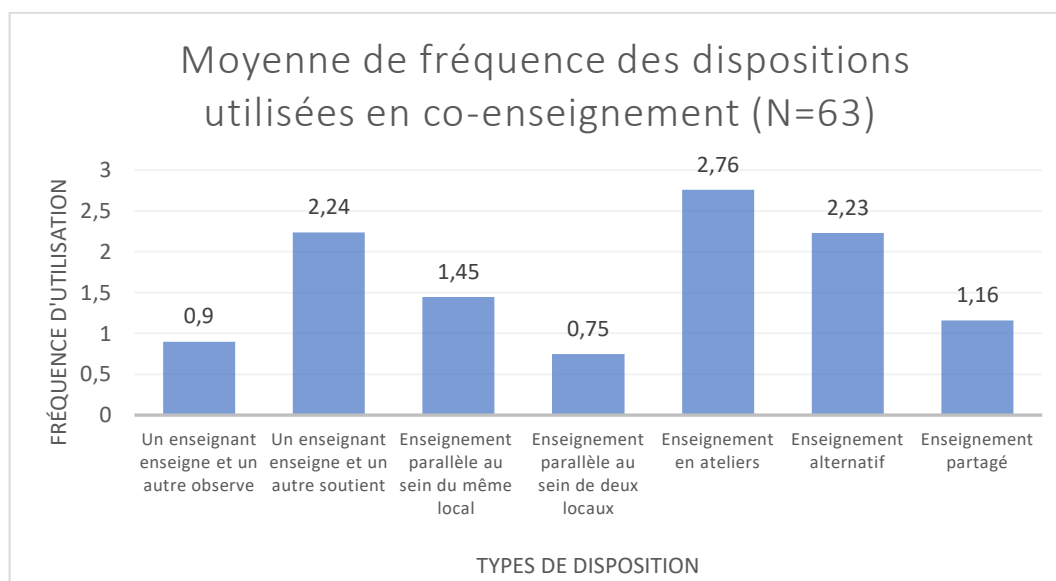


Figure 16 – Répartition des co-enseignants en % selon les dispositions utilisées pendant la pratique du co-enseignement (N=63)

Sur base de ce graphique (cf. figure 16), il ressort que la cinquième disposition « Enseignement en ateliers » est la plus fréquemment utilisée dans notre échantillon (M = 2.76). Ensuite, nous retrouvons la disposition « Un enseignant enseigne et un autre soutient » (M = 2.24) suivie de l'« Enseignement alternatif » (M = 2.23). En effet, l'échelle utilisée va de 0 (jamais) à 4 (très souvent).

Dans un troisième temps, nous avons analysé la personne qui choisit la disposition de co-enseignement. Sur base de la figure 17 ci-dessous, nous pouvons affirmer que, dans 60.3% des cas, c'est le titulaire avec l'intervenant.e qui ont décidé de la disposition en co-enseignement. Par ailleurs, pour 30,2% des co-enseignants de l'échantillon, la disposition a été choisie par le titulaire seulement. Pour le reste de l'échantillon, la disposition a été choisie par l'intervenant. e, l'équipe éducative ou la direction.

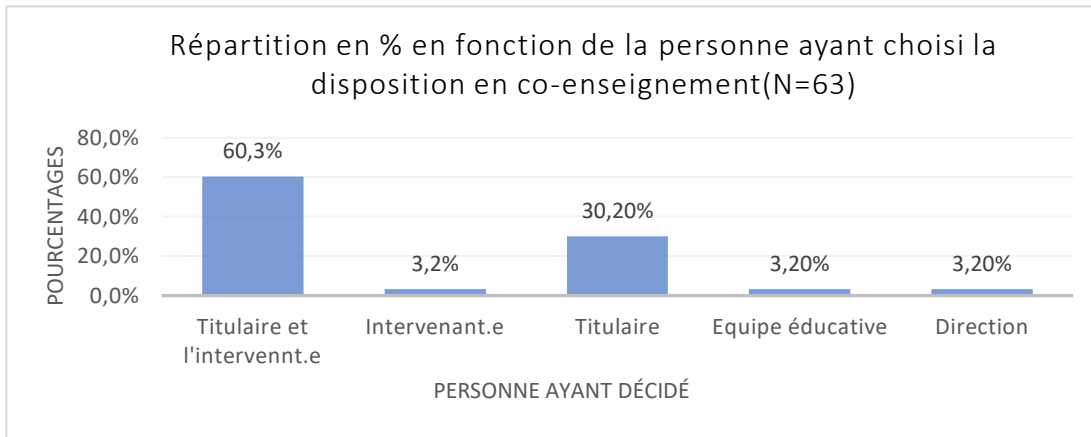


Figure 17 – Répartition des co-enseignants en % selon la personne ayant choisi la disposition (N=63)

Dans un dernier temps, nous avons vérifié si les co-enseignants avaient bénéficié d'une formation sur ce type de pédagogie. Sur base des résultats (cf. figure 18), nous pouvons dire que 30.2% (N= 19) des co-enseignants ont suivi une formation sur le co-enseignement contre 69.8% qui n'ont pas été formés (N= 44).

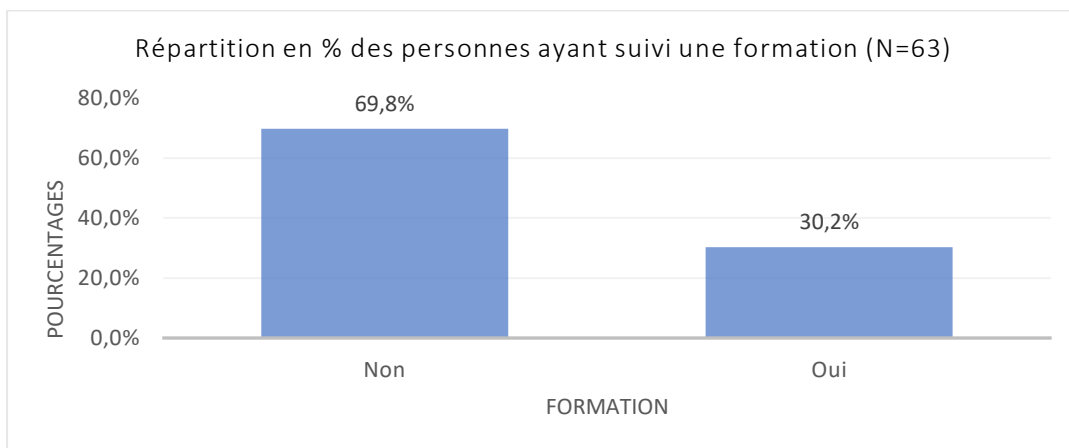


Figure 18 – Répartition des co-enseignants en % selon la possibilité de choisir le co-enseignant (N=63)

## 2.6. Mesures

Cette partie s'intéresse aux variables nécessaires à cette recherche : les variables socio-démographiques, la perception du leadership, le bien-être des enseignants, leur niveau d'implication et les conditions de mise en place du co-enseignement.

### 2.6.1. Les variables socio-démographiques

La littérature nous apprend que les variables sociodémographiques comme le genre, l'âge et l'ancienneté peuvent avoir une potentielle influence sur le bien-être (Maroy, 2008 ; Lison et al., 2007 ; Sima et al., 2013 ; Zavidovique et al., 2018). Cependant, comme mentionné précédemment, les avis sur ce point divergent (Biétry & Creusier, 2016). Dès lors, un premier test sera effectué pour vérifier que ces variables n'aient pas de lien avec le bien-être. En effet, si elles venaient à influencer le bien-être, nous devrions les prendre en compte pour tester nos hypothèses.

Test 1 : L'ancienneté, le genre et l'âge n'ont pas d'influence sur le bien-être des enseignants.

Pour mesurer l'**ancienneté** (Q23), il y a cinq possibilités de réponses basées sur le travail de Llana (2021) : 0 = aucune, 1 = de 1 mois à 5 ans, 2 = de 6 à 10 ans, 3 = de 11 à 15 ans et 4 = plus de 16 ans. Concernant le **genre** (Q21), les possibilités de réponses sont : 0 = femme, 1 = homme, 2 = autre. Ceci permet aux participants qui refusent d'entrer dans une catégorie, de choisir la réponse « autre », leur évitant « l'assignation à un sexe » (de Singly, 2020, p. 45). D'un point de vue de l'**âge** (Q22), les participants ont la possibilité de sélectionner leur tranche d'âge (0 = moins de 25 ans, 4 = 56 ans et plus ». Par commodité, nous avons décidé de découper le continuum des années en tranches de dix ans (de Singly, 2020).

### 2.6.2. Perception du leadership transformationnel de la direction

Selon l'article de Chouinard-Leclaire et al. (2015), il existe un lien entre la perception du leadership transformationnel et le bien-être. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées de la partie « Structures de collaboration » de l'échelle canadienne « Leadership transformationnel » de Gómez (2011). Celle-ci était initialement composée de quatre items, mais nous l'avons adaptée à notre recherche en supprimant l'item « Soutient un comité dont la structure est efficace pour la prise de décision »

puisque la notion de comité n'est pas adaptée au contexte belge. Dès lors, un deuxième test sera effectué afin de confirmer la littérature. Si le test révèle un lien entre la perception du leadership transformationnel et le bien-être des enseignants, nous en tiendrons compte comme variable de contrôle pour tester nos hypothèses.

Test 2 : La perception du leadership transformationnel de la direction exerce une influence sur le bien-être des enseignants.

Cette échelle contient trois items comme, par exemple « Les divers points de vue des membres du personnel sont représentés au sein de mon établissement » 0 = pas du tout d'accord, 3 = tout à fait d'accord (cf. annexe 5).

Pour cette échelle, nous avons vérifié la fiabilité interne des données (cf. annexe 6). Les trois items ne mesurent qu'une seule et même dimension : la perception du leadership transformationnel de la direction. L'analyse de cet alpha nous révèle une bonne cohérence interne ( $\alpha = .76$ ). Nous conservons donc cette échelle intacte.

### 2.6.3. Bien-être au travail des enseignants

Cette variable est mesurée à l'aide de l'échelle eudémonique du bien-être de Dagenais-Desmarais (2010) : l'indice de bien-être psychologique au travail. Cette échelle canadienne se décline en 25 items basés sur les cinq ingrédients indispensables du bien-être des enseignants : l'adéquation interpersonnelle, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence, la reconnaissance perçue au travail et le désir d'implication au travail (cf. annexe 7). Les enseignants ont la possibilité de répondre : 0 = pas du tout d'accord, 1 = plutôt pas d'accord, 2 = plutôt d'accord, 3 = tout à fait d'accord. Afin de vérifier que tous les items choisis reflètent bien les différentes dimensions qu'ils sont censés mesurer, une analyse factorielle a été effectuée. Celle-ci a distingué cinq dimensions, ce qui rejoint le nombre de dimensions décrites dans l'échelle de Dagenais-Desmarais (2010). À présent, intéressons-nous plus précisément à chacune d'entre-elles.

La dimension de l'**adéquation interpersonnelle** se composait initialement de cinq items. Par exemple : « J'apprécie les gens avec qui je travaille » (item 1) ou encore « Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille » (item 21). Au regard de la littérature, nous avons modifié cette dimension en ajoutant un sixième item : « J'entretiens des relations respectueuses avec les élèves » (item 26). En effet,

comme le mentionnent Doudin et al. (2009), il existe une corrélation entre le comportement des élèves et la satisfaction des enseignants. Cependant, nos analyses factorielles révèlent que ce sixième item sature plus faiblement. Notons que l'alpha est meilleur si on l'enlève : il passe de .818 à .858. Sur base de ce constat, les analyses ne comprendront pas cet item (cf. annexe 8).

La dimension de l'**épanouissement au travail** se composait de cinq items tels que « Je trouve mon travail excitant » (item 2) et « J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail » (item 22). Toutefois, nos analyses factorielles révèlent que ce dernier item sature plus faiblement. Nous avons donc fait le choix de ne pas en tenir compte dans les analyses puisqu'il ne diminue pas énormément l'alpha de Cronbach qui passe de .845 à .820.

La dimension du **sentiment de compétence** comprenait cinq items comme « Je sais que je suis capable de faire mon travail » (item 3) et « J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail » (item 18). Les analyses factorielles permettent de confirmer la fiabilité de ces items ( $\alpha = .848$ ). Nous conservons donc cette dimension comme telle.

La dimension de la **reconnaissance perçue au travail** se composait de cinq items tels que « Je sens que mon travail est reconnu » (item 4) ou encore « J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence » (item 19). Cependant, les analyses factorielles ont démontré que l'item « Je sens que je suis un membre à part entière de mon établissement » sature plus faiblement. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que cet item soit davantage lié au concept de « sentiment d'appartenance » que de reconnaissance. Nous avons donc fait le choix de le supprimer parce qu'il ne diminue pas énormément l'alpha qui passe alors de .798 à .772.

La dimension du **désir d'implication au travail** se composait également de cinq items. Par exemple : « J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail » (item 5) ou encore « J'aime relever des défis dans mon travail » (item 15). Notons que pour cette dimension, nous avons commis une erreur en mentionnant deux fois la même question. Comme certaines personnes avaient légèrement modifié leur réponse, nous avons calculé la moyenne des deux questions identiques. L'analyse factorielle s'est donc déroulée sur quatre items à la place des cinq initialement prévus. Celle-ci nous indique que les quatre items représentent bien une même dimension. Nous avons décidé de conserver les quatre items puisque l'alpha est relativement proche de .70, bien qu'il soit inférieur ( $\alpha = .69$ ).

#### 2.6.4. Niveau d'implication des enseignants

Comme mentionné précédemment, la variable du niveau d'implication collaborative a été créée sur base de l'ouvrage de Marcel et al. (2007) que nous avons adapté sous la forme d'un arbre de décision présenté en annexe 9. Ainsi, en fonction de leurs réponses à certaines questions, les participants ont été catégorisés dans le niveau « Aucun des deux », « Collaboration » ou « Co-enseignement ».

Les enseignants catégorisés comme « **Aucun des deux** » ne doivent jamais avoir travaillé avec un.e collègue pour la même classe (Q2, réponse « Jamais » et Q3, réponse « Non »).

Les enseignants se trouvant dans la catégorie « **Co-enseignement** » doivent être dans la même classe en même temps (Q2, réponse « oui dans le même local ») et faire parfois à très souvent de la co-planification ou de la co-évaluation (Q7 ou Q8, réponses « Parfois », « Souvent » ou « Très souvent »). Ces critères sont en lien direct avec la définition du co-enseignement de Tremblay (2017) : « 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 » (Tremblay, 2017, p.47). Il ajoute également que la co-planification et la co-évaluation font partie intégrante du co-enseignement. Dès lors, les enseignants travaillant en même temps dans la même classe qu'un collègue, mais qui ne co-planifient pas et ne co-évaluent pas, se retrouveront dans la catégorie « Collaboration ».

La « **Collaboration** » regroupe tous les autres enseignants (co-titulaires, polyvalents, co-enseignants qui ne travaillent pas dans le même local...) ainsi que, comme mentionné précédemment, ceux qui ne co-planifient et ne co-évaluent pas.

#### 2.6.5. Conditions de mise en place du co-enseignement

Précédemment, les conditions ont été regroupées en trois catégories : intéressons-nous plus précisément à chacune d'entre elles. Pour chaque échelle présentée, les possibilités de réponses vont de 0 = pas du tout d'accord à 3 = tout à fait d'accord.

- Conditions liées à l'enseignant

L'**expérience en co-enseignement** (Q12) nous informe sur le nombre d'années d'expérience de co-enseignement. Par exemple, si l'enseignant a commencé à pratiquer le co-enseignement durant l'année 2022-2023, il répond « 0 » année d'expérience.

L'échelle de **la perception du co-enseignement** (Q18) recense trois items dont « De manière générale, je perçois positivement le co-enseignement » (item 15) (cf. annexe 10). Dans la littérature, Benoit & Angelucci (2011) mentionnent que, lorsqu'un enseignant perçoit positivement le co-enseignement (effets positifs sur lui et sur ses élèves), il a alors tendance à renouveler cette pratique une fois vécue. La fiabilité interne des trois items est validée puisque l'alpha de Cronbach est de .845 (cf. annexe 11).

L'échelle du **sentiment de compétence en co-enseignement** (Q18) comprend trois questions (cf. annexe 10). En voici deux : « Il arrive de me sentir inutile lorsque je travaille en co-enseignement » et « Il arrive que je me sente jugé.e par mon/ma collègue ». Dans l'état de l'art, nous exprimons, sur base de la littérature de Lessard et al. (2009), qu'un enseignant ayant un sentiment de compétence élevé amènera davantage de collaboration, d'estime de soi et de confiance aux autres, ce qui impactera le bien-être des enseignants. Pour cette dimension, l'alpha de Cronbach est de -.273. Les trois items la composant saturant tous très faiblement, nous avons fait le choix de supprimer cette dimension de nos analyses (cf. annexe 11).

- Conditions liées à la situation de co-enseignement

La question sur **la fréquence de travail** en co-enseignement (Q6) propose aux co-enseignants de déterminer le nombre de périodes par semaine qu'ils exercent en co-enseignement. Selon l'enquête qualitative de Theunis (2022), une faible fréquence et intensité du co-enseignement pourrait être un obstacle. En effet, cela pourrait induire un partage non équitable des tâches en comparaison des co-enseignants à temps plein. La dimension de la **communication entre les co-enseignants** (Q18) comprend deux items : « En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e a l'occasion de s'exprimer » (item 6) et « En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e de nous est prêt.e à faire des concessions » (item 7) (cf. annexe 10). Selon l'enquête qualitative de Theunis (2022), la communication et la

remise en question sont des facilitateurs de la pratique du co-enseignement. Au regard des analyses inférentielles, nous remarquons que les deux items représentent bien la même dimension et leur fiabilité est validée ( $\alpha = .823$ ) (cf. annexe 11).

**L'équité entre les co-enseignants** (Q18) reprend deux questions : « Je me sens sur un pied d'égalité par rapport à mon/ma collègue co-enseignant.e (prise en charge du groupe et contenus enseignés) » (item 1) et « Les tâches sont réparties équitablement avec le/la collègue avec qui je co-enseigne » (item 2) (cf. annexe 10). Comme mentionné dans la partie théorique, chacun doit pouvoir se sentir sur le même pied d'égalité que son collègue, tout en ayant la conviction d'être une aide essentielle au travail (Beaumont et al., 2010). Sur base des analyses factorielles, nous observons que la fiabilité des items représentant cette dimension est validée ( $\alpha = .744$ ) (cf. annexe 11).

La dernière condition (Q4) s'intéresse au **statut** qu'exerce le participant dans le co-enseignement : titulaire, intervenant ou les deux. Cette hypothèse est exploratoire : elle ne s'appuie pas sur la littérature existante, mais sur un questionnement personnel.

- Conditions liées à l'organisation

Le **soutien de la hiérarchie** comprend deux questions : « Nous disposons de suffisamment de ressources matérielles pour la pratique du co-enseignement (locaux, matériel...) » (item 9) et « L'organisation de mon école rend difficile la pratique du co-enseignement » (item 10) (cf. annexe 10). Selon Theunis (2022), il est important que la direction soutienne la mise en place du co-enseignement en fournissant suffisamment de ressources matérielles, mais que l'organisation de l'école soit également satisfaisante pour les co-enseignants afin qu'ils puissent y ressentir de la satisfaction professionnelle. Dès lors, les enseignants seront plus enclins à la collaboration (Lessard et al., 2009). Les participants ont la possibilité de répondre : pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord et tout à fait d'accord. Concernant cette dimension, l'alpha de Cronbach est insatisfaisant ( $\alpha = .623$ ). Les items ne représentent donc pas de manière valide la dimension. Nous décidons donc de ne pas tenir compte de ces items pour nos analyses (cf. annexe 11).

Cette dimension (Q17) permet de discerner si le **co-enseignant a choisi son collègue** co-enseignant ou pas. En effet, comme le mentionnent Benoit & Angelucci (2011), le choix du collègue co-enseignant favorise la pratique du co-enseignement.

### **2.6.6. Précisions sur les co-enseignants**

Cette partie a pour objectif de comprendre comment est organisé de manière générale le co-enseignement en FW-B. Pour ce faire, quatre questions sont posées aux participants (Q5, Q9, Q11, Q13).

La première question (Q5) s'intéresse à la classe où le co-enseignement est exercé. Depuis cette année, le co-enseignement est imposé dans le deuxième cycle du primaire (circulaire 8624). Dès lors, il est pertinent d'observer si d'autres classes pratiquent le co-enseignement sans l'imposition du Gouvernement. Les enseignants ont la possibilité de répondre de la 1<sup>ère</sup> primaire à la 6<sup>ème</sup> primaire.

La deuxième question (Q9) s'intéresse à la disposition qu'utilisent les enseignants durant leur pratique de co-enseignement. Les possibilités de réponses sont basées sur la littérature de Friend & Cook (cités dans Tremblay, 2017) qui définissent six configurations principales. Nous avons décidé d'ajouter la proposition « Enseignement parallèle au sein de deux locaux ». En effet, cela nous permet de vérifier que les enseignants suivent les critères de co-enseignement définis par Tremblay (2017), à savoir être en même temps dans la même classe qu'un autre collègue.

La troisième question (Q11) permet de spécifier la personne qui a décidé de la disposition utilisée. En effet, si le choix n'est pas déterminé par les co-enseignants, ceux-ci pourraient moins s'investir dans la pratique de co-enseignement (Benoit & Angelucci, 2011). Les enseignants disposent de six modalités de réponse : la direction, l'équipe pédagogique dans son ensemble, le titulaire de la classe concernée, le co-enseignant intervenant dans la classe, le titulaire et le co-enseignant en concertation et autre.

La quatrième question (Q13) nous permet de savoir si le participant a reçu une formation sur le co-enseignement ou non. En effet, un manque de préparation au co-enseignement peut porter préjudice à son efficacité (Magiera & Zigmond, cités dans Janin & Couvert, 2020). Dès lors, il est pertinent d'observer le nombre d'enseignants formés à cette pratique récente.

## Troisième partie : résultats des analyses de l'hypothèse 1

Comme mentionné dans la partie précédente, nous avons émis comme première hypothèse que *le bien-être des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative*.

Nous commencerons ce chapitre par vérifier que l'ancienneté, le genre et l'âge n'ont pas de lien avec le bien-être des enseignants. Ensuite, nous vérifierons également si la perception du leadership transformationnel a un lien le bien-être des enseignants, comme le mentionne la littérature (cf. méthodologie).

Après la confirmation de ces premiers tests, nous continuerons avec les analyses descriptives et inférentielles de l'hypothèse principale. Ensuite, nous développerons ces analyses pour nos cinq sous-hypothèses.

### 3.1 Analyses préliminaires sur les variables de contrôle

#### 3.1.1 Ancienneté, genre et âge

- Ancienneté

Tout d'abord, il est nécessaire de vérifier que le bien-être au travail des enseignants n'est pas lié à leur ancienneté. Pour ce faire, nous avons réalisé une ANOVA afin d'observer des différences entre plus de deux groupes (les quatre groupes de l'ancienneté) sur une variable quantitative (l'échelle du bien-être) (cf. tableau 2). Les hypothèses sous-jacentes ont été validées. Toutes les sorties SPSS de nos analyses sont consultables en annexe 12.

TABLEAU 2. – Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'ancienneté (N=250)

	Somme des carrés	df	Carré moyen	F	Sig.
Entre groupes	.391	3	.130	.872	.456
Intra-groupes	36.757	246	.149		
Total	37.148	249			

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les données du tableau 2 ci-dessus permettent de montrer qu'aucune moyenne ne diffère significativement des autres. En effet, les données récoltées sur un échantillon de 250 participants (répartis en quatre groupes) **n'ont pas permis** de montrer que le score de bien-être des enseignants diffère significativement en fonction de l'ancienneté ( $F(3,246) = .872, p > .05$ ). Nous ne tiendrons donc pas compte de cette variable pour la suite de nos analyses.

- Genre

Ensuite, nous souhaitons vérifier que le bien-être des enseignants n'est pas lié à leur genre (cf. annexe 12). Nous avons réalisé un t-test indépendant afin d'observer des différences entre deux groupes (hommes et femmes) sur une variable quantitative (l'échelle du bien-être). Lors de la vérification de nos hypothèses sous-jacentes, nous remarquons que le Test de Levene est significatif ( $p = 0.432$ ) (cf. tableau 3). Ce score signifie que les variances des hommes et des femmes sont inégales. Sur base de ce constat, nous vérifions la significativité dans « hypothèse de variances inégales ». Nous observons que  $p > 0.05$ . Dès lors, nous pouvons dire que les données récoltées sur un échantillon de 250 participants (répartis en deux groupes) **n'ont pas permis** de montrer que le score de bien-être des enseignants diffère significativement en fonction du genre ( $t(11.5) = -1.315, p = .214$ ). Ce résultat peut s'expliquer par le nombre très faible d'hommes ( $N = 11$ ).

TABLEAU 3. – *T-test indépendant entre le bien-être des enseignants et le genre (N=250)*

		F	sig	t	df	P unilatéral	P bilatéral
Échelle de bien-être au travail	Hypothèse de variances égales	.619	.432	-1.077	248	.141	.282
	Hypothèse de variances inégales			-1.315	11.471	.107	.214

- Âge

Enfin, nous souhaitons vérifier si le bien-être au travail des enseignants est lié ou non à leur âge. Pour ce faire, nous avons réalisé une ANOVA afin d'observer des différences entre plus de deux groupes (les cinq groupes de l'âge) sur une variable quantitative (l'échelle du bien-être) (cf. tableau 4). Les hypothèses sous-jacentes ont été validées (cf. annexe 12).

TABLEAU 4. – Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'âge (N=250)

	Somme des carrés	df	Carré moyen	F	Sig.
Entre groupes	.849	4	.212	1.432	.224
Intra-groupes	36.300	245	.148		
Total	37.148	249			

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les données du tableau 4 ci-dessus permettent de montrer qu'aucune moyenne ne diffère significativement des autres. En effet, les données récoltées sur un échantillon de 250 participants (répartis en cinq groupes) **n'ont pas permis** de montrer que le score de bien-être des enseignants diffère significativement en fonction de l'âge ( $F(4,245) = 1.432, p > .05$ ). Nous ne tiendrons donc pas compte de cette variable pour la suite de nos analyses.

### 3.1.2 Perception du leadership transformationnel de la direction

Nous souhaitons, au sein de cette partie, vérifier que le bien-être au travail des enseignants est lié à un score élevé de la perception du leadership transformationnel de la direction. Pour ce faire, nous avons réalisé une régression puisque nous cherchons à savoir s'il existe un lien causal entre deux variables quantitatives (cf. tableau 5). Les hypothèses sous-jacentes ont été validées (cf. annexe 13).

TABLEAU 5. – Test de régression entre le bien-être des enseignants et la perception leadership transformationnel de la direction (N=250)

	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Constante)	1.631	.069		23.685	<.001
Échelle leadership	.245	.034	.421	7.289	<.001

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les données du tableau 5 ci-dessus permettent de montrer qu'il y a un lien positif significatif entre le score de la perception du leadership transformationnel de la direction et le bien-être au travail des enseignants ( $\beta = .421, p < .001$ ). En effet, si le score de la perception du leadership augmente de 1, le score de bien-être des enseignants augmente de .245. La variable de la perception du leadership prédit 17.7% de la variation de bien-être des enseignants, ce qui est un effet de grande taille selon Cohen (1988) ( $R^2 = .177$ ).

À la suite de ce constat, nous prendrons en considération cette variable pour la suite de nos analyses.

### 3.2 Hypothèse principale 1

**H1 : Le bien-être des enseignants est plus élevé chez les enseignants rapportant un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.**

---

#### Analyses descriptives

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et le bien-être au travail des enseignants, nous avons mis en relation ces variables (cf. annexe 14). Ainsi, nous obtenons la figure suivante (cf. figure 19).

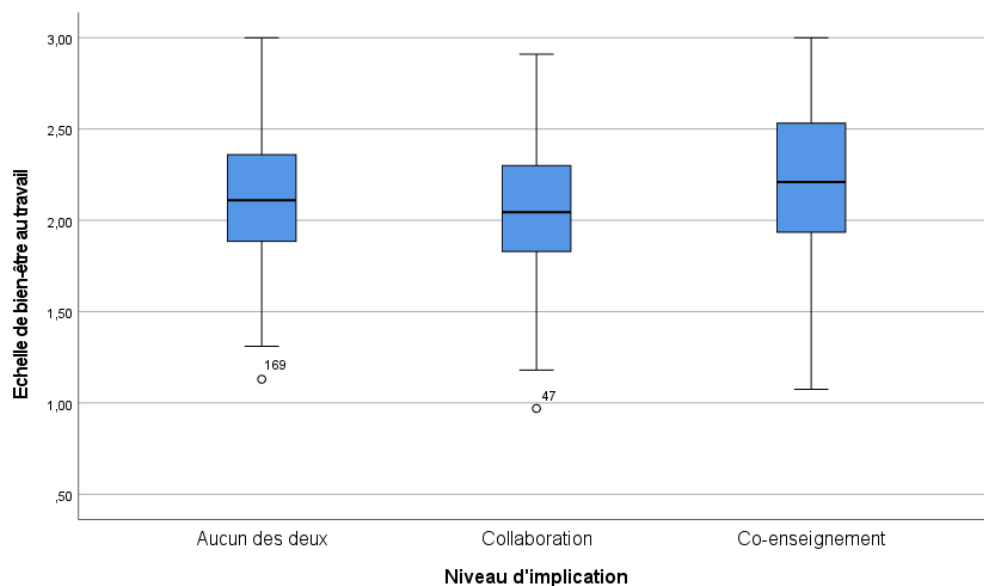


Figure 19 – Box-plots du bien-être des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

Pour cette analyse, le box-plot est pertinent, car cela nous permet de comparer des observations de groupes d'individus sur une même variable. Ce graphique nous indique une différence selon le niveau d'implication collaborative.

Tout d'abord, la médiane du co-enseignement (Md = 2.21) est supérieure aux médianes de la « Collaboration » (Md = 2.04) et d' « Aucun des deux » (Md=2.11). 50% des co-enseignants ont un score sur l'échelle de bien-être supérieur ou égal à 2.21. Toutefois, les observations sont plus dispersées pour le co-enseignement que pour les deux autres niveaux d'implication collaborative. La moyenne du co-enseignement (M = 2.21) est plus grande que celle de la « Collaboration » (M = 2.05) et d' « Aucun des deux » (M = 2.12).

Ces analyses descriptives permettent d'avoir un premier aperçu des résultats de l'étude. Cependant, des analyses inférentielles sont indispensables pour déterminer si ces résultats sont suffisants pour valider l'hypothèse de départ.

### Analyses inférentielles



H1 : Le bien-être des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

Afin de vérifier notre première hypothèse de recherche, nous avons réalisé une régression multiple. Avant l'analyse, les hypothèses sous-jacentes ont été validées (cf. annexe 15).

Dans un premier temps, une régression multiple comparant deux modèles a été réalisée. Le premier modèle estime le bien-être au travail à partir des niveaux d'implication collaborative (création de variables muettes 'Aucun des deux', 'Collaboration' et 'Co-enseignement'). Le second modèle ajoute l'échelle de la perception du leadership de la direction. Cette dernière se révèle significative ( $p < .001$ ), ce qui rend le second modèle plus intéressant.

TABLEAU 6. – Régressions entre le bien-être au travail des enseignants et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel ( $N=250$ )

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	-.097	.199	-.150	.029
Co-enseignement	.102	.177	.055	.424
Leadership transformationnel			.428	<.001
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	.087	.199	.134	.029
Co-enseignement	.186	.006	.185	.003
Leadership transformationnel			.428	<.001
R <sup>2</sup>	.030		.211	
Variation de F	3.864		56.212	

Variable dépendante : échelle de bien-être au travail

Les résultats repris dans le tableau 6 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, le score de bien-être au travail est significativement plus faible en « Collaboration » par rapport à « Aucun des deux » ( $\beta = -.150, p < .05$ ). De plus, le bien-être est significativement plus élevé en « Co-enseignement » par rapport à « Collaboration » ( $\beta = .185, p < .05$ ).

Ces variables ainsi que la perception du leadership arrivent à expliquer 21,1% de la variance du bien-être au travail. Ce modèle est pertinent ( $F(1,245) = 56.212, p < .05$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter entièrement  $H_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié à un niveau plus élevé de bien-être au travail des enseignants. Bien que le passage de « Collaboration » à « Co-enseignement » est positivement et significativement lié au bien-être au travail, le score de celui-ci n'augmente pas significativement entre « Aucun des deux » et « Co-enseignement ».

### **3.3 Sous-hypothèses**

Les sous-hypothèses s'intéressent plus particulièrement au lien entre chaque dimension du bien-être et le niveau d'implication collaborative. Ce découpage permet d'affiner les résultats issus de l'hypothèse 1.

L'analyse de chaque sous-hypothèse s'effectue selon la même démarche. Premièrement, des analyses descriptives sont réalisées. Deuxièmement, les hypothèses sous-jacentes sont validées avant les analyses inférentielles (cf. annexes 17,19,21,23 et 25). Troisièmement, une régression multiple comparant deux modèles est effectuée. Le second modèle, qui prend en compte l'échelle de la perception du leadership de la direction, est, au sein de chacune de nos sous-hypothèses, plus intéressant. En effet, la variable du leadership se révèle significative ( $p < .05$ ). À présent, détaillons chaque sous-hypothèse.

### **h1.1. : L'épanouissement au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction**

#### Analyses descriptives

- **Épanouissement au travail**

Les résultats des analyses indiquent que les participants (N = 250) sont en moyenne plutôt épanouis au travail (M = 2.11).

TABLEAU 7. – Répartition des enseignants (N = 250) en % selon leur épanouissement au travail

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je trouve mon travail excitant. (N = 249)	5.6%	20.1%	59%	15.3%
J'aime mon travail. (N = 249)	1.6%	7.6%	51%	39.8%
Je suis fier/fière de l'emploi que j'occupe. (N = 249)	3.2%	7.6%	61%	28.1%
Je trouve un sens à mon travail.	2.4%	8%	60.8%	28.8%

En analysant ce même tableau (cf. tableau 7), nous observons qu'une grande majorité des enseignants ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux cinq items (entre 68.7% et 90.8% en fonction des items). Par exemple, 39.8% des enseignants sont tout à fait d'accord avec le fait d'aimer leur travail. Toutefois, 20.1% des participants ne sont pas d'accord avec le fait de trouver leur travail excitant. Notons que 27.7% d'entre eux ne sont également pas d'accord avec le fait d'avoir un grand sentiment d'accomplissement au travail.

- **Relation entre le niveau d'implication collaborative et l'épanouissement au travail**

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et l'épanouissement au travail des enseignants, nous avons mis en relation ces variables (cf. figure 20).

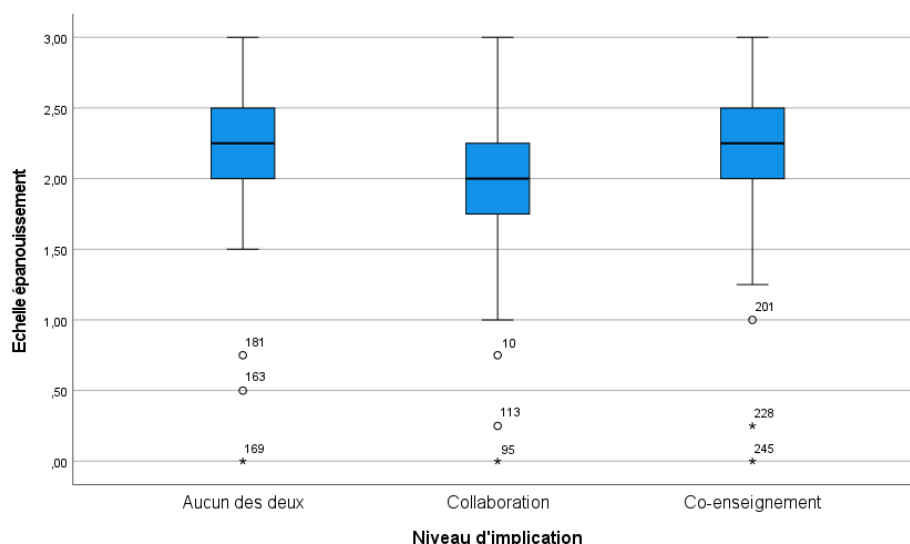


Figure 20 – Box-plots de l'épanouissement au travail des enseignants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

Ce graphique nous révèle que les médianes du « Co-enseignement » et d'« Aucun des deux » sont identiques (Md = 2.25) et supérieures à la collaboration (Md = 2). Toutefois, la moyenne des scores des co-enseignants est la plus élevée (M = 2.18) (cf. annexe 16).

### Analyses inférentielles



h1.1 : L'épanouissement au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

TABLEAU 8. – Régressions multiples entre l'épanouissement au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	-.119	.118	-.158	.030
Co-enseignement	.015	.845	-.020	.784
Leadership transformationnel			.314	<.001
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	.106	.118	.141	.030
Co-enseignement	.118	.083	.118	.069
Leadership transformationnel			.314	<.001
R <sup>2</sup>	.016		.113	
Variation de F	2.027		26.882	

Variable dépendante : échelle d'épanouissement au travail

Les résultats repris dans le tableau 8 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, le score d'épanouissement au travail est significativement plus faible de « Collaboration » à « Aucun des deux » ( $\beta = -.158, p < .05$ ).

Ces variables ainsi que la perception du leadership arrivent à expliquer 11,3% de la variance en épanouissement au travail. Le modèle est pertinent ( $F(1,245) = 26.882, p < .05$ ). Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter  $h_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié à l'épanouissement au travail des enseignants. En effet, le score de celui-ci n'augmente pas significativement entre « Aucun des deux » et « Co-enseignement ».

**h1.2. : Le sentiment de compétence des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction**

Analyses descriptives

- **Sentiment de compétence**

Les résultats des analyses indiquent que les participants ( $N = 250$ ) perçoivent en moyenne un sentiment de compétence plutôt élevé ( $M = 2.16$ ) (cf. annexe 18).

TABLEAU 9. – Répartition des effectifs ( $N = 250$ ) en % selon leur sentiment de compétence au travail

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je sais que je suis capable de faire mon travail. ( $N = 249$ )	1.2%	3.2%	50.2%	45.4%
J'ai confiance en moi au travail.	2.8%	20.8%	51.2%	25.2%
Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail.	2%	9.2%	67.2%	21.6%
J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail. ( $N = 249$ )	0.8%	8.8%	57%	33.3%
Je connais ma valeur comme enseignant(e). ( $N = 249$ )	2%	12%	59.4%	26.5%

Le tableau ci-dessus (cf. tableau 9) révèle que presque la totalité des enseignants interrogés (95.6%) est « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » avec le fait de se sentir capable d'effectuer leur travail (item 1). Ensuite, 20.8% des participants ne sont

plutôt pas d'accord avec le fait d'avoir confiance en eux au travail (item 2), ce qui est un taux assez élevé en comparaison avec les autres items. Concernant les trois derniers items, une grande majorité des enseignants (88.8%, 90.3% et 85.9%) ont également répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ».

- **Relation entre le niveau d'implication collaborative et le sentiment de compétence**

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et le sentiment de compétence au travail des enseignants, nous avons mis en relation ces variables. Ainsi nous avons obtenu le graphe suivant (cf. figure 21).

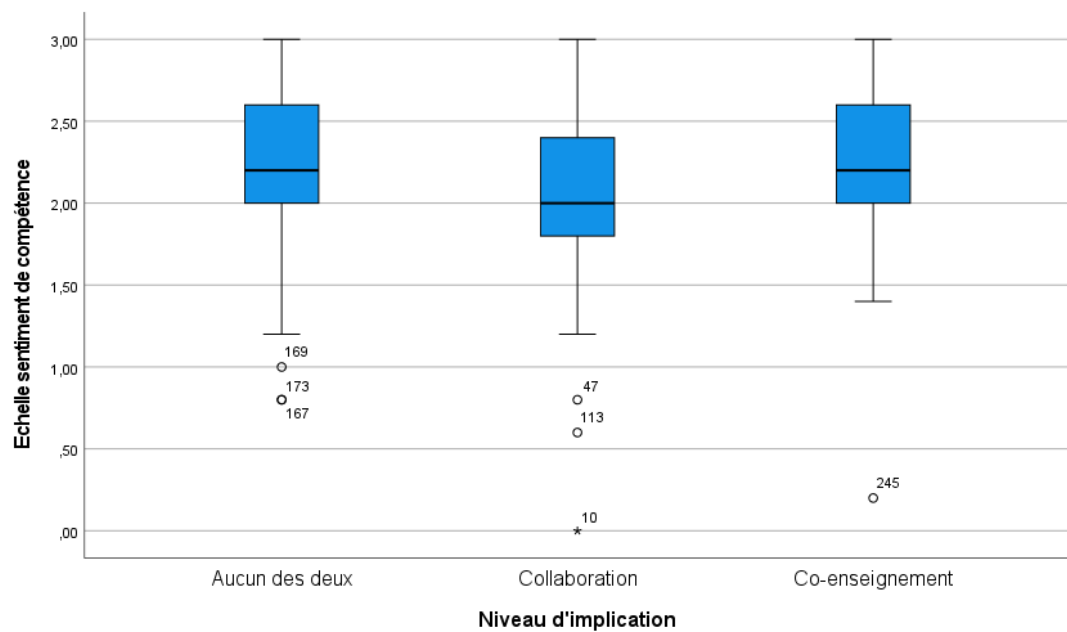


Figure 21 – Box-plots du sentiment de compétence au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

Ce graphique nous indique que les médianes et les moyennes du « Co-enseignement » et d'« Aucun des deux » sont identiques (Md = 2.2 ; M = 2.24) et supérieures à la « Collaboration » (Md = 2 ; M = 2.07) (cf. annexe 18). Nous remarquons encore une ressemblance des réponses pour le « Co-enseignement » et pour « Aucun des deux », avec notamment une concentration de réponses entre 2 et ~2.2.

Analyses inférentielles

h1.2 : Le sentiment de compétence des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

TABLEAU 10. – Régressions multiples entre le sentiment de compétence au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	-.158	.037	-.180	.017
Co-enseignement	.001	.989	-.019	.803
Leadership transformationnel			.178	.005
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	.161	.037	.161	.017
Co-enseignement	.139	.041	.138	.039
Leadership transformationnel			.178	.005
R <sup>2</sup>	.025		.056	
Variation de F	3.168		8.116	

Variable dépendante : échelle de sentiment de compétence au travail

Les résultats repris dans le tableau 10 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, le score de sentiment de compétence au travail est significativement plus faible en « Collaboration » par rapport à « Aucun des deux » ( $\beta = -.180$ ,  $p < .05$ ). Notons que le sentiment de compétence est significativement plus élevé en « Co-enseignement » par rapport à « Collaboration » ( $\beta = .138$ ,  $p < .05$ ).

Ces variables ainsi que la perception du leadership arrivent à expliquer ensemble 5.6% de la variance en sentiment de compétence, ce qui est également significatif ( $F(1,245) = 8.116$ ,  $p < .05$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter entièrement  $H_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié au sentiment de compétence au travail des enseignants. Bien que le passage de « Collaboration » à « Co-enseignement » est positivement et significativement lié au sentiment de compétence, le score n'est pas significativement plus élevé entre « Aucun des deux » et « Co-enseignement ».

### **h1.3. : La reconnaissance perçue au travail des enseignants est positivement liée à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction**

#### Analyses descriptives

- **Reconnaissance perçue au travail**

Les résultats des analyses indiquent que les participants (N = 250) ont une reconnaissance perçue plutôt mitigée puisque leur score moyen est de 1.82 [entre plutôt pas d'accord et plutôt d'accord] (cf. annexe 20).

TABLEAU 11. – Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leur reconnaissance perçue au travail

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je sens que mon travail est reconnu.	16.8%	29.2%	44%	10%
Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	4.4%	26.8%	52.8%	16%
Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille. (N = 247)	2%	19.4%	64.4%	14.2%
J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	0.4%	13.2%	64.8%	21.6%

Le tableau ci-dessus (cf. tableau 11) montre que 46% des participants ne sont « pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord » avec le fait que leur travail soit reconnu (item 1), ce qui est élevé en comparaison avec les autres items. Concernant les autres items, la majorité des enseignants (68.8%, 78.6% et 86.4%) sont « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ».

La reconnaissance perçue au travail semble obtenir des scores plus faibles par rapport aux autres dimensions du bien-être. En effet, nous relevons plus de réponses « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord ».

- **Relation entre le niveau d'implication collaborative et la reconnaissance perçue au travail**

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et la reconnaissance perçue au travail des enseignants, nous avons mis en relation ces variables. Ainsi, nous obtenons le graphique suivant (cf. figure 22).

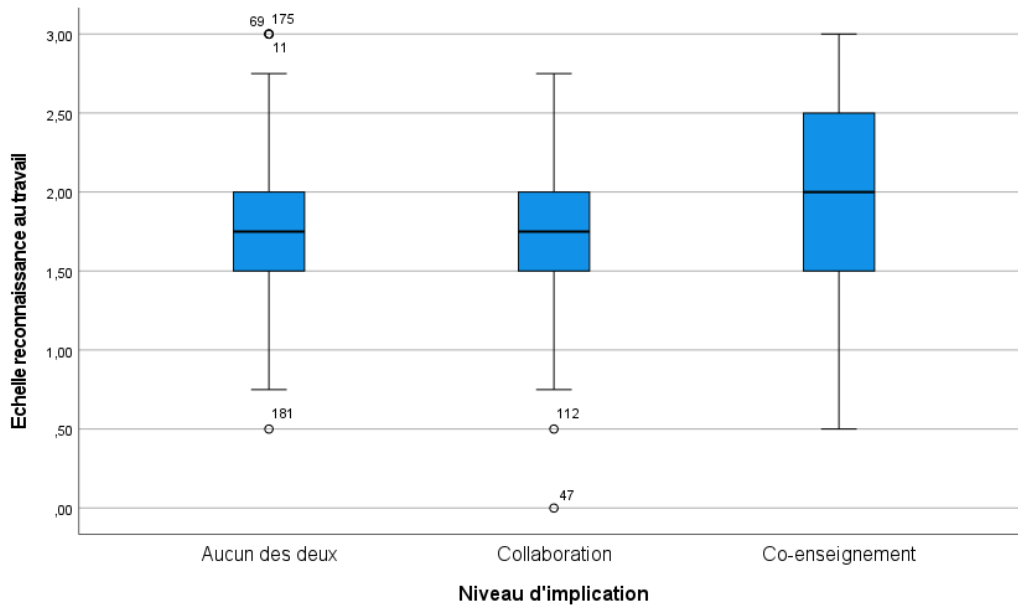


Figure 22 – Box-plots de la reconnaissance perçue au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

L'analyse de ce box-plot nous montre que la médiane du « Co-enseignement » (Md = 2) est supérieure à celle de la « Collaboration » (Md = 1.75) et d' « Aucun des deux » (Md = 1.75). De plus, la moyenne du « Co-enseignement » est également supérieure aux deux autres modalités (M = 1.96) (cf. annexe 20).

Ensuite, selon l'intervalle interquartile, nous relevons que 50% des co-enseignants ont un score variant de 1.5 à 2.5 alors qu'il varie de 1.5 à 2 pour 50% des deux autres niveaux d'implication collaborative.



## Analyses inférentielles

h1.3 : La reconnaissance perçue au travail des enseignants est positivement liée à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

TABLEAU 12. – Régressions multiples entre la reconnaissance perçue au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	-.068	.365	-.124	.067
Co-enseignement	.116	.126	.066	.329
Leadership transformationnel			.450	<.001
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	.061	.365	.111	.067
Co-enseignement	.175	.010	.174	.004
Leadership transformationnel			.450	<.001
R <sup>2</sup>	.027		.227	
Variation de F	3.371		63.450	

Variable dépendante : échelle de reconnaissance perçue au travail

Les résultats repris dans le tableau 12 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, le score de sentiment de reconnaissance perçue au travail est significativement plus élevé en « Co-enseignement » par rapport à « Collaboration » ( $\beta = .174$ ,  $p < .05$ ).

Ces variables ainsi que la perception du leadership arrivent à expliquer ensemble 22.7% de la variance en reconnaissance perçue, ce qui est également significatif ( $F(1,245) = 63.450$ ,  $p < .05$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter entièrement  $h_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié à la reconnaissance perçue au travail des enseignants. Bien que le passage de « Collaboration » à « Co-enseignement » est positivement et significativement lié à la reconnaissance perçue au travail, le score de celle-ci n'est pas significativement plus élevé entre « Aucun des deux » et « Co-enseignement ».

**h1.4. : Les relations interpersonnelles des enseignants sont positivement liées à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction**

Analyses descriptives

• **Relations interpersonnelles**

Les résultats de l'échelle des relations interpersonnelles nous indiquent que les participants (N = 250) pensent en moyenne avoir de bonnes relations interpersonnelles (M = 2.19) (cf. annexe 22).

TABLEAU 13. – Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leurs relations interpersonnelles

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'apprécie les gens avec qui je travaille.	0.8%	6%	54%	39.2%
Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	0%	13.2%	51.2%	35.6%
Je m'entends bien avec les gens de mon travail. (N = 249)	0%	5.6%	64.7%	29.7%
J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	1.6%	14.8%	58.8%	24.8%
Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille. (N = 249)	3.6%	10%	57%	29.3%

En analysant le tableau 13 ci-dessus, nous observons que peu de personnes ne sont pas du tout d'accord avec l'ensemble des affirmations de l'échelle (entre 0% et 3.6% en fonction des items). En effet, une grande majorité des enseignants ont répondu « D'accord » et « Tout à fait d'accord » (entre 83.6 et 94.4% en fonction des items).

- **Relation entre le niveau d'implication collaborative et les relations interpersonnelles**

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et les relations interpersonnelles entre les enseignants, nous avons mis en relation ces variables. Ainsi, nous obtenons le graphique suivant (cf. figure 23).

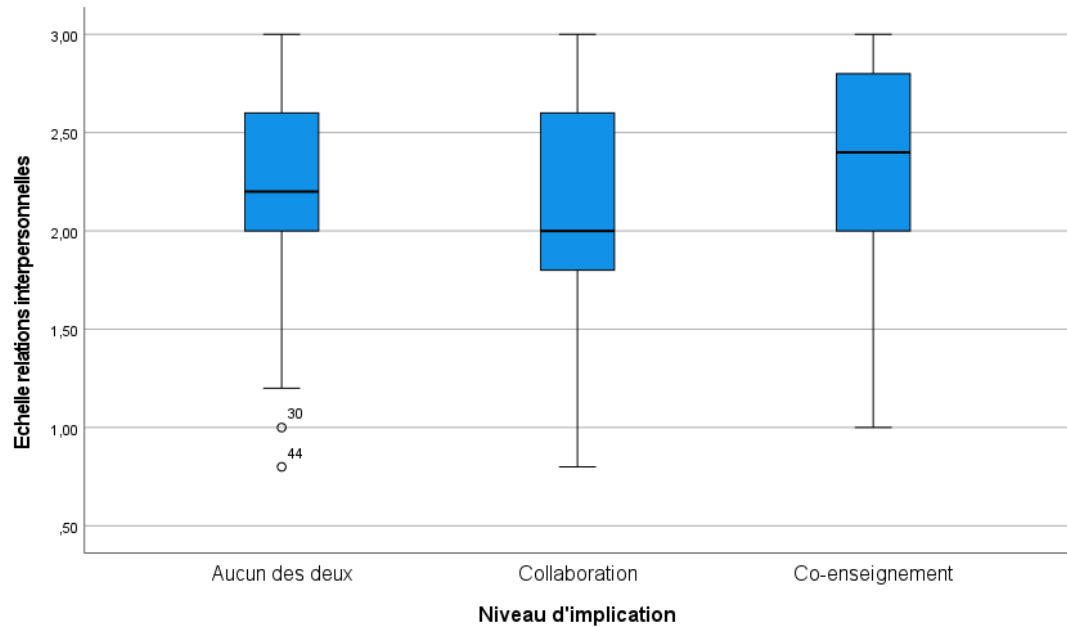


Figure 23 – Box-plots des relations interpersonnelles des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

L'analyse de ce graphique indique une différence entre les niveaux d'implication collaborative. En effet, la médiane du « Co-enseignement » (Md = 2.4) est supérieure à celle de la « Collaboration » (Md = 2) et d' « Aucun des deux » (Md = 2.2). Cela signifie donc que 50% des co-enseignants ont des scores supérieurs à 2.4, que 50% des personnes collaborant ont des scores supérieurs à 2 et que 50% des personnes ne pratiquant aucun des deux ont des scores plus élevés que 2.2. Notons que la moyenne est également supérieure pour le co-enseignement (M = 2.32) (cf. annexe 22).

Ensuite, les box-plot « Aucun des deux » et « Collaboration » suivent une asymétrie positive, ce qui signifie qu'une concentration de réponses se situe entre 2 et ~2.2 pour « Aucun des deux » et entre ~1.8 et 2 pour « Collaboration ».

## Analyses inférentielles



h1.4 : Les relations interpersonnelles au travail des enseignants sont positivement liées à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

TABLEAU 14. – Régressions multiples entre les relations interpersonnelles et le niveau d'implication collaborative en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	-.027	.722	-.065	.365
Co-enseignement	.131	.083	.097	.180
Leadership transformationnel			.310	<.001
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	.024	.722	.059	.365
Co-enseignement	.155	.023	.154	.018
Leadership transformationnel			.310	<.001
R <sup>2</sup>	.022		.117	
Variation de F	2.737		26.369	

Variable dépendante : échelle des relations interpersonnelles

Les résultats repris dans le tableau 14 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, le score de sentiment des relations interpersonnelles au travail est significativement plus élevé en « Co-enseignement » par rapport à « Collaboration » ( $\beta = .154, p < .05$ ).

Ces variables ainsi que la perception du leadership arrivent à expliquer ensemble 11.7% de la variance en relations interpersonnelles, ce qui est également significatif ( $F(1,245) = 26.369, p < .05$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter entièrement  $H_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié aux relations interpersonnelles au travail des enseignants. Bien que le passage de « Collaboration » à « Co-enseignement » est positivement et significativement lié aux relations interpersonnelles au travail, le score de celles-ci n'est pas significativement plus élevé entre « Aucun des deux » et « Co-enseignement ».

**h1.5. : Le désir d'implication au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction**

---

Analyses descriptives

• **Désir d'implication au travail**

Les résultats de l'échelle du désir d'implication au travail nous indiquent que les participants (N = 250) ont, en moyenne, envie de s'impliquer dans leur travail (M = 2.26) (cf. annexe 24).

TABLEAU 15. – Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leur désir d'implication au travail

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement. (N = 249)	0.4%	4.8%	61.8%	32.9%
J'aime relever des défis dans mon travail.	0.4%	5.2%	64.8%	29.6%
Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement (N = 249)	0 %	5.2%	61.4%	33.3%

Comme mentionné précédemment, nous avons commis une erreur dans le questionnaire en mentionnant deux fois la même question (« J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail »). Comme nous avons créé une moyenne des deux questions, il n'est pas pertinent d'inscrire cet item dans le tableau puisqu'il n'est pas comparable aux autres.

En analysant le tableau 15, nous observons qu'une grande majorité des enseignants ont répondu « D'accord » et « Tout à fait d'accord » aux cinq items (entre 94.4% et 94.7% selon les items).

- **Relation entre le niveau d'implication collaborative et le désir d'implication au travail**

Afin de comprendre le lien entre le niveau d'implication collaborative et le désir d'implication au travail des enseignants, nous avons mis en relation ces variables. Ainsi, nous obtenons le graphique suivant (cf. figure 24).

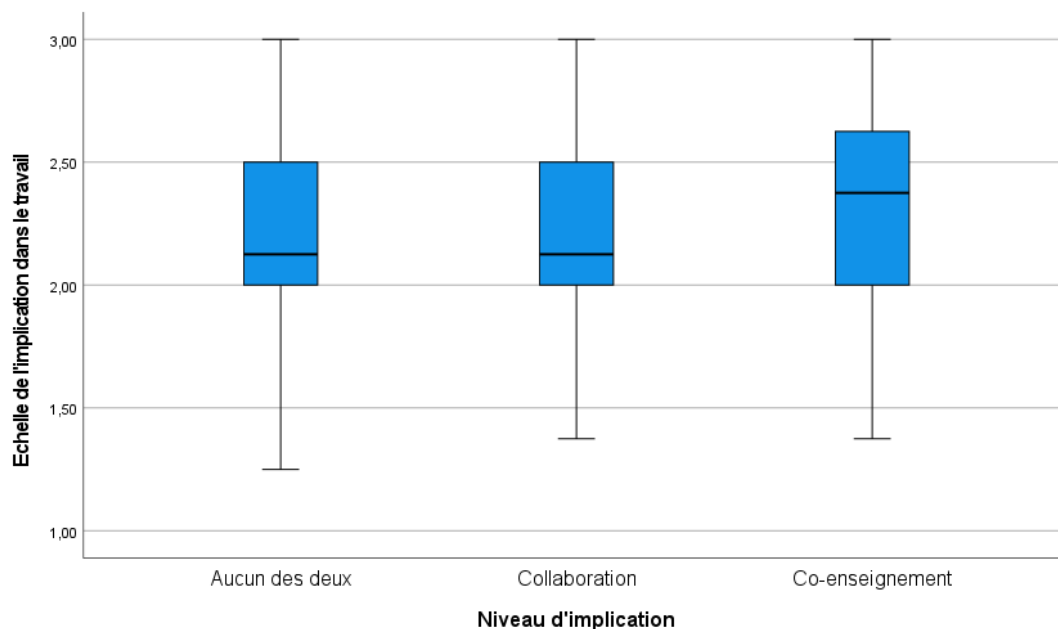


Figure 24 – Box-plots du désir d'implication au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)

L'analyse de ce graphique révèle que les niveaux « Aucun des deux » et « Collaboration » obtiennent des résultats similaires avec une médiane de 2.13. Toutefois, le niveau « Co-enseignement » a une médiane de 2.35, ce qui signifie que 50% des co-enseignants ont un score supérieur à 2.35 (cf. annexe 24).

Ensuite, les box-plot « Aucun des deux » et « Collaboration » suivent une asymétrie positive, ce qui signifie qu'une concentration de réponses se situe entre 2 et ~2.2.

Analyses inférentielles

h1.5 : Le désir d'implication au travail des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

TABLEAU 16. – Régressions multiples entre le désir d'implication au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant : Aucun des deux				
Collaboration	.037	.628	-.008	.910
Co-enseignement	.137	.072	.097	.172
Leadership transformationnel			.360	<.001
Terme constant : Collaboration				
Aucun des deux	-.033	.628	.007	.910
Co-enseignement	.105	.123	.104	.101
Leadership transformationnel			.360	<.001
R <sup>2</sup>	.015		.143	
Variation de F	1.820		36.583	

Variable dépendante : échelle du désir d'implication au travail

Les résultats repris dans le tableau 16 montrent qu'en contrôlant la perception du leadership, il n'y a aucune différence significative entre les différents niveaux d'implication (cf. annexe 25). Nous pouvons donc conclure que le second modèle arrive à expliquer 14.3% de la variance en désir d'implication. Le modèle est pertinent ( $F(1,245) = 36.583, p < .05$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter  $H_0$  : un plus haut niveau d'implication collaborative n'est pas significativement lié au désir d'implication au travail.

## Quatrième partie : résultats des analyses de l'hypothèse 2

Pour notre deuxième hypothèse, nous nous concentrerons uniquement sur les co-enseignants (N = 63). Nous commencerons par vérifier si la perception du leadership transformationnel est également liée au bien-être des co-enseignants. Une fois la confirmation de ce test, nous continuerons avec les analyses descriptives et inférentielles de nos sous-hypothèses.

### 4.1 Analyses préliminaires sur les variables de contrôle

Pour ce test, nous souhaitons vérifier que le bien-être au travail des co-enseignants est lié à un score élevé de la perception du leadership transformationnel de la direction et le bien-être au travail des co-enseignants. Pour ce faire, nous avons réalisé une régression afin de voir s'il existe un lien entre ces deux variables quantitatives. Les hypothèses sous-jacentes ont été validées (annexe 26).

TABLEAU 17. – *Test régression entre le bien-être des co-enseignants et la perception du leadership transformationnel de la direction (N=63)*

	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Constante)	1.521	.153		9.945	<.001
Échelle leadership	.347	.073	.519	4.738	<.001

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les données du tableau 17 ci-dessus permettent de montrer qu'il y a un lien positif significatif entre le score de la perception du leadership transformationnel de la direction et le bien-être au travail des co-enseignants ( $\beta = .519$ ,  $p < .001$ ). La variable de la perception du leadership prédit 26,9% de la variation de bien-être des enseignants, ce qui est selon Cohen (1988) un effet de grande taille ( $R^2 = .269$ ).

À la suite de ce constat, nous prendrons en considération cette variable pour la suite de nos analyses.

## 4.2 Hypothèse principale 2

Notons que toutes les sorties SPSS des analyses descriptives de H2 et ses sous-hypothèses se trouvent en annexe 27.

**H2 : Il existe un lien entre les conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants.**

---

### Analyses descriptives

- **Le nombre d'années d'expérience en co-enseignement**

Dans cette analyse descriptive, nous nous intéressons au nombre d'années d'expérience en co-enseignement des co-enseignants. Sur base de ces analyses, nous remarquons que les observations ne suivent pas une distribution normale. En effet, le Skewness et le Kurtosis sont supérieurs à 2. En observant le graphique ci-dessous (cf. figure 25), nous remarquons que la majorité des enseignants (47.5%) viennent de commencer le co-enseignement cette année tandis qu'une seule personne en fait depuis 28 ans. Par conséquent, nous n'utiliserons pas cette variable pour la suite de nos analyses.

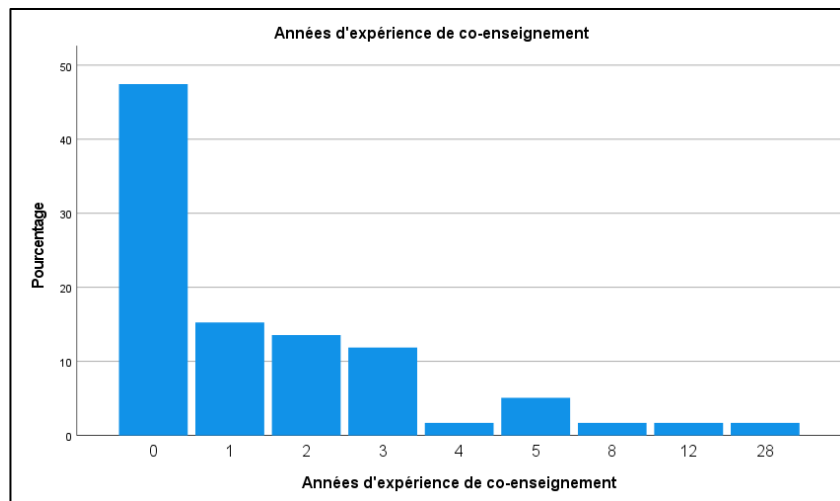


Figure 25 – Répartition des co-enseignants en % selon leurs années d'expérience en co-enseignement (N=63)

- **Le niveau de perception du co-enseignement**

Les résultats des analyses indiquent que les participants (N=63) ont une perception du co-enseignement plutôt positive puisque leur score moyen est de 2.4 à savoir qu'ils sont plutôt d'accord avec les apports du co-enseignement.

TABLEAU 18. – Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de perception du co-enseignement

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
De manière générale, je perçois positivement le co-enseignement.	0%	6.3%	41.3%	52.4%
Le co-enseignement facilite la différenciation.	1.6%	6.3%	39.7%	52.4%
Le co-enseignement permet une observation plus fine des élèves.	0%	9.5%	52.4%	38.1%

Le tableau ci-dessus (cf. tableau 18) montre que la majorité des participants ont répondu « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » (93.7%, 92.1% et 90.5%). En fonction des items, 6.3%, 7.9% et 9.5% des participants ont répondu « Pas du tout d'accord » et « Plutôt pas d'accord ».

- **Le sentiment d'équité entre les co-enseignants**

Les résultats des analyses indiquent que les participants (N=63) ont un sentiment d'équité entre les co-enseignants plutôt positif puisque leur score moyen est de 2 à savoir « Plutôt d'accord ».

TABLEAU 19. – Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de sentiment d'équité entre les co-enseignants

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens sur un pied d'égalité par rapport à mon/ma collègue co-enseignant.e (prise en charge du groupe et contenus enseignés).	4.8%	15.9%	42.9%	36.5%
Les tâches sont réparties équitablement avec le/la collègue avec qui je co-enseigne.	11.1%	15.9%	39.7%	33.3%

Le tableau ci-dessus (cf. tableau 19) montre que la majorité des participants ont répondu « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » (79.4% et 73%). Cependant un entre 20.7% et 27% ont répondu « Pas du tout d'accord » et « Plutôt pas d'accord ».

- **La fréquence de pratique du co-enseignement**

Dans cette analyse descriptive, nous nous intéressons à la fréquence de pratique en co-enseignement ( $M = 5$ ,  $Md = 4$ ,  $SD = 5$ ,  $Sk = 2,5$ ,  $K = 6.5$ ). Kurtosis et Skewness étant tous les deux supérieurs à 2 (cf. annexe 27), la distribution ne peut être considérée comme normale. En effet, nous pouvons observer sur le graphique ci-dessous que 52.4% des enseignants ont 2 ( $N=23$ ) et 4 périodes de co-enseignement ( $N=10$ ). Dès lors, nous n'utiliserons pas cette variable pour les analyses inférentielles (cf. figure 26).

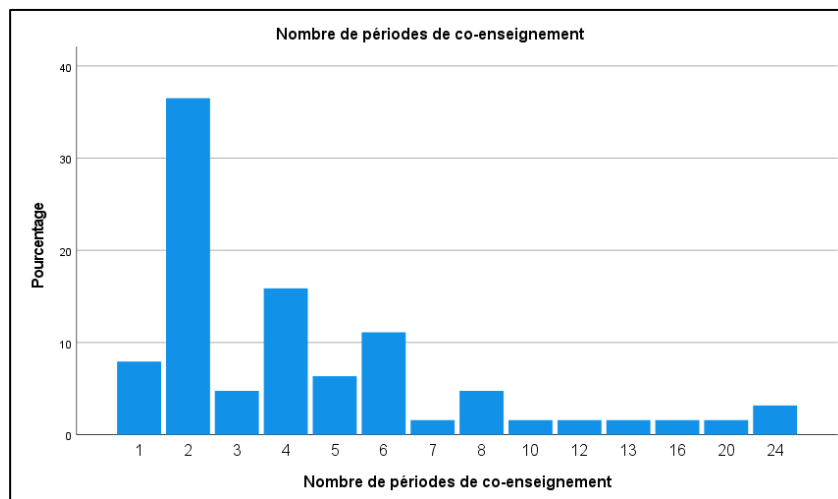


Figure 26 – Répartition des co-enseignants en % selon leur nombre de périodes en co-enseignement ( $N=63$ )

- **Le niveau de communication entre les co-enseignants**

Les résultats des analyses indiquent que les participants (N=63) ont un niveau de communication entre les co-enseignants plutôt positif puisque leur score moyen est de 2.2 à savoir qu'ils sont plutôt d'accord.

TABLEAU 20. – Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de communication

Items	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e a l'occasion de s'exprimer. (N=62)	3.2%	6.3%	41.3%	47.6%
En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e de nous est prêt.e à faire des concessions. (N=62)	1.6%	6.3%	51.6%	39.7%

Le tableau ci-dessus (cf. tableau 20) montre que la majorité des participants ont répondu « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » (respectivement 88.9% et 91.3%).

- **Possibilité de choisir le co-enseignant**

Nous nous intéressons ici au fait qu'un co-enseignant puisse choisir la personne avec qui il souhaite travailler en co-enseignement (cf. figure 27). En regardant le graphique ci-dessous, nous nous rendons compte que 82,5% (N= 52) n'ont pas choisi leur co-enseignant alors que 14,3% (N= 9) ont pu choisir la personne avec qui travailler en co-enseignement.

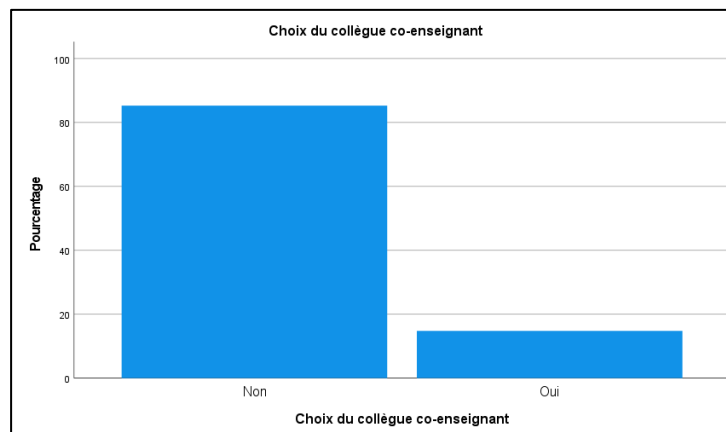


Figure 27 – Répartition des co-enseignants en % selon leur possibilité de choix du co-enseignant (N=63)

- **Le statut du co-enseignant**

Dans cette partie, nous nous intéressons au statut qu'a l'enseignant durant sa pratique du co-enseignement. En regardant le graphique ci-dessous (cf. figure 28), nous nous rendons compte que 57.1% (N= 36) sont titulaires de classe. 13 enseignants (20.6%) sont intervenant.es en classe durant le co-enseignement et 14 sont les deux (22.2%).

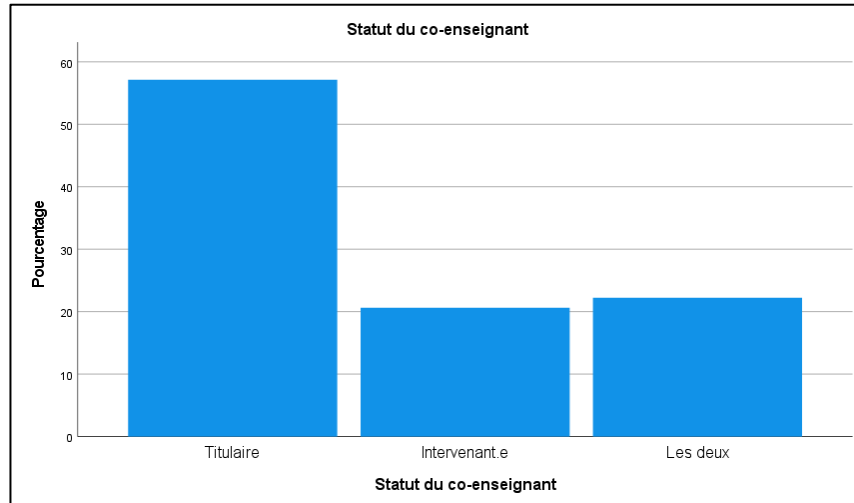


Figure 28 – Répartition des co-enseignants en % leur statut en co-enseignement (N=63)

Cependant, comme mentionné précédemment, les enseignants ayant répondu les deux, devaient répondre comme s'ils étaient intervenants dans une classe en co-enseignement. Dès lors, nous avons décidé de regrouper le groupe « les deux » et « intervenant.e ».

En observant le graphique ci-dessous (cf. figure 29), nous remarquons que la majorité des co-enseignants sont titulaires. En effet, 57.1% sont titulaires (N= 36) et 42.9% sont intervenant.es et les deux (N= 27) (cf. annexe 27). Pour la suite de nos analyses, nous nommerons ce groupe « Intervenant.e ».

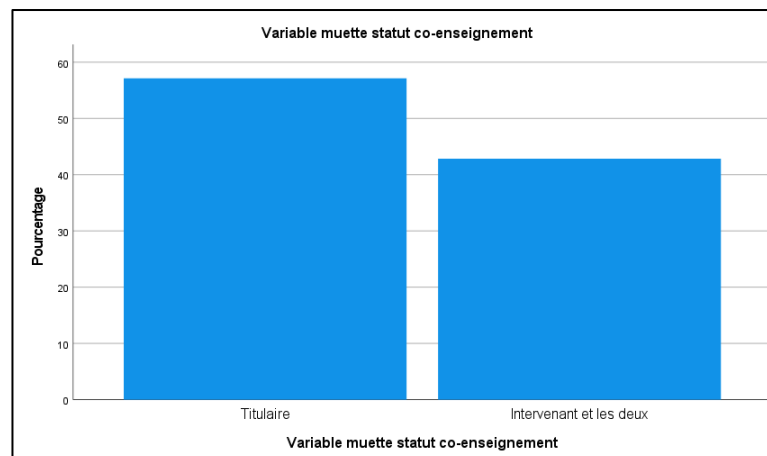


Figure 29 – Répartition des co-enseignants en % leur statut en co-enseignement (N=63)

## Analyses inférentielles



H2 : Il existe un lien entre les conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants.

Afin de vérifier notre deuxième hypothèse de recherche, nous commençons par réaliser un tableau de corrélation pour vérifier la présence ou non de liens entre nos variables (cf. tableau 20). Comme mentionné précédemment, lors de la vérification de nos hypothèses sous-jacentes, nous nous sommes aperçues que les variables « Années d'expérience de co-enseignement » ( $S_k = 4.928$ ,  $K = 29.297$ ) et « Périodes de co-enseignement » ( $S_k = 2.491$ ,  $K = 6.481$ ) ne suivaient pas une distribution normale. Sur base de ce constat, nous avons décidé d'enlever ces variables lors de nos analyses. De plus, la variable « Choix du collègue co-enseignant » ( $S_k = 2.038$ ,  $K = 2.226$ ) ne suit pas une distribution normale, mais nous avons décidé de la conserver comme les indices sont relativement proches de 2 (cf. annexe 28).

TABLEAU 21. – *Corrélations entre les variables bien-être au travail, perception du leadership transformationnel, sentiment d'équité, communication, perception du co-enseignement, choix du collègue co-enseignant et statut (N = 63)*

	2	3	4	5	6	7
1. Bien-être au travail	.52*	.26*	.28*	.39*	.15	.12
2. Leadership transformationnel		.25	.24	.29*	.11	-.01
3. Sentiment d'équité			.37*	.35**	.19	.07
4. Communication entre co-enseignants				.47**	.33**	-.02
5. Perception du co-enseignement					-.02	.02
6. Choix du collègue co-enseignant						.22
7. Statut						

Note : \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

Pour notre hypothèse, nous analyserons principalement les corrélations entre le bien-être des co-enseignants et les autres variables. Le tableau 21 nous révèle qu'il existe une faible relation positive et significative entre le bien-être et le sentiment d'équité ( $r = .26$ ,  $p < .05$ ) ainsi que la communication entre co-enseignants ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ). Ensuite, nous observons une relation modérée, positive et significative entre le bien-être et la perception du co-enseignement ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ). Enfin, il y a une forte corrélation positive et significative entre le bien-être et la perception du leadership transformationnel de la direction ( $r = .52$ ,  $p < .05$ ).

Les deux dernières variables n'ont pas de lien significatif avec le bien-être des co-enseignants. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas continuer les analyses pour ces deux variables.

### 4.3 Sous-hypothèses

Grâce à l'analyse précédente, nous savons qu'il existe un lien significatif entre certaines variables (sentiment d'équité, perception du co-enseignement et communication) et le bien-être des co-enseignants. L'objectif de nos sous-hypothèses est d'approfondir nos analyses pour comprendre s'il y a un lien entre le sentiment d'équité entre les co-enseignants et leur bien-être, entre la perception du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants ainsi que le lien entre la communication et être les co-enseignants et leur bien-être. Chaque relation sera mise en lien avec la variable contrôle de la perception du leadership transformationnel de la direction.

L'analyse de chaque sous-hypothèse s'effectue selon la même démarche. Premièrement, les hypothèses sous-jacentes sont validées avant les analyses inférentielles (cf. annexes 28, 29, 30 et 31). Deuxièmement, une régression multiple comparant deux modèles est effectuée. Le second modèle, qui prend en compte l'échelle de la perception du leadership de la direction, est, au sein de chacune de nos sous-hypothèses, plus intéressant. En effet, la variable du leadership se révèle significative ( $p < .05$ ). À présent, détaillons chaque sous-hypothèse.

#### **h2.2. Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à une perception du co-enseignement.**

TABLEAU 22. – Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et la perception du co-enseignement tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel ( $N = 63$ )

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant				
Perception du co-enseignement	.388	.002	.260	.022
Leadership transformationnel			.444	<.001
R <sup>2</sup>	.150		.331	
Variation de F	10.788		16.211	

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Nous pouvons conclure sur base du tableau 22 que la perception du leadership transformationnel ( $\beta = .479$ ,  $p < .001$ ) et la perception du co-enseignement ( $\beta = .260$ ,  $p < .05$ ) arrivent à expliquer ensemble 33.1% de la variance en bien-être au travail des co-enseignants. Selon Cohen (1988) c'est un effet de grande taille ( $R^2 = .331$ ). Le modèle est pertinent ( $F(1,60) = 16.211$ ,  $p < .05$ ). Cette analyse nous permet donc de **rejeter**  $H_0$  et d'accepter  $H_{2.2}$ . En effet, en contrôlant la perception du leadership de la direction, une perception positive du co-enseignement est liée significativement au bien-être au travail des co-enseignants.

### **h2.5. Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un haut niveau de communication entre les co-enseignants.**

TABLEAU 23. – Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et la communication entre les co-enseignants tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel ( $N = 63$ )

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant				
Communication entre les co-enseignants	.282	.025	.169	.135
Leadership transformationnel			.479	<.001
$R^2$	.079		.296	
Variation de F	5.255		18.451	

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les résultats sont repris dans le tableau 23 et montrent que l'ajout de la variable « la perception du leadership » agit sur la variable de la communication entre les co-enseignants qui devient alors non significative. Nous pouvons donc dire que le modèle 2 arrive à expliquer 29.6% de la variance en bien-être au travail des co-enseignants, ce qui est également significatif ( $F(1,60) = 18.451$ ,  $p < .05$ ). Selon Cohen (1988) c'est un effet de grande taille ( $R^2 = .296$ ). Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter  $H_0$ . En effet, en contrôlant la perception du leadership de la direction, un haut niveau de communication entre les co-enseignants n'est pas significativement lié à leur bien-être au travail.

**h2.6. Le bien-être des co-enseignants est positivement lié à un sentiment d'équité élevé entre les co-enseignants.**

TABLEAU 24. – Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et le sentiment d'équité tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N = 63)

Variables	Modèle 1		Modèle 2	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Terme constant				
Sentiment d'équité	.258	.042	.138	.225
Leadership transformationnel			.485	<.001
R <sup>2</sup>	.066		.287	
Variation de F	4.335		18.553	

Variable dépendante : Échelle de bien-être au travail

Les résultats du tableau 24 montrent que l'ajout de la variable « la perception du leadership » agit sur le sentiment d'équité qui devient alors non significatif.

Nous pouvons donc dire que le deuxième modèle arrive à expliquer 28.7% de la variance en bien-être au travail des co-enseignants, ce qui est également significatif ( $F(1,60) = 18.553, p < .05$ ). Selon Cohen (1988) c'est un effet de grande taille ( $R^2 = 28.7$ ).

Cette analyse ne nous permet donc **pas** de rejeter  $h_0$ . En effet, en contrôlant la perception du leadership de la direction, un sentiment d'équité élevé entre les co-enseignants n'est pas significativement lié à leur bien-être au travail.

## Cinquième partie : discussion

### 5.1 Retour sur les hypothèses et discussion des résultats

Nous débuterons cette partie par la discussion des variables de contrôle avant de discuter les résultats des deux hypothèses principales. Enfin, nous clôturerons ce point en dégagant quelques constats sur la mise en place du co-enseignement en FW-B.

#### 5.1.1 Les variables de contrôle

Premièrement, dans la littérature, de nombreux auteurs mentionnent que le genre, l'âge et l'ancienneté ont un impact significatif sur le bien-être des enseignants (Lison & De Ketele, 2007 ; Maroy, 2008 ; Zavidovique et al., 2018). Cependant, ce constat est controversé puisque d'autres auteurs comme Biétry & Creusier (2016) mentionnent qu'il n'existe aucun lien significatif entre ces variables socio-démographiques et le bien-être. À la lumière de nos analyses inférentielles, nous rejoignons les propos de Biétry & Creusier (2016) puisqu'aucune de ces variables n'est significativement liée au bien-être (cf. tableaux 2,3 et 4).

Deuxièmement, Chouinard-Leclaire et al. (2015) établissent un lien entre le leadership transformationnel et le bien-être dans une approche eudémonique. Mais qu'en est-il pour notre étude ? Nos analyses inférentielles confirment ce constat établi dans la littérature (cf. tableau 5). Nous avons découvert que la perception du leadership transformationnel de la direction avait un impact considérable sur le bien-être des enseignants et co-enseignants. En effet, cette variable explique 17.7% de la variation du bien-être des enseignants et 26.9% de la variation du bien-être des co-enseignants. Ce résultat exprime un effet de grande taille (Cohen, 1988). En d'autres termes, nos résultats tendent à montrer que le bien-être des enseignants est fortement lié au fait que la direction favorise l'autonomie, la participation aux décisions et la prise en compte des différents points de vue.

Plus précisément, nos résultats tendent à montrer l'importance d'une direction qui prend en compte les divers points de vue de ses enseignants et qui leur laisse l'opportunité de participer aux décisions liées à l'établissement tout en gardant une certaine autonomie. Ce constat est appuyé par les propos recueillis dans notre questionnaire. Par exemple, des participants mentionnent que « *la direction influe*

*beaucoup sur mon travail* » (participant 10) ou encore regrettent « *un gros manque d'attention et de reconnaissance de la part de ma direction* » (participant 67). Les commentaires nous informent également que la direction semble impacter l'ambiance de l'équipe avec des « mensonges » qui créent des tensions entre collègues (participant 238) et des absences continues qui n'aident pas à souder l'équipe (participant 88). En raison de l'importance de cette variable, nous présenterons les résultats de nos hypothèses en prenant en considération la perception du leadership transformationnel de la direction.

### 5.1.2 Discussion de l'hypothèse 1



H1 : Le bien-être des enseignants est positivement lié à un plus haut niveau d'implication collaborative, tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction.

Les ouvrages de Beaumont et al. (2010), Rousseau et al. (2017) et Janin & Couvert (2020) postulent que les co-enseignants développent un plus grand sentiment de compétence et une plus grande confiance en soi grâce à la confrontation de pratiques pédagogiques. Nous avons alors émis l'hypothèse qu'un plus haut niveau d'implication collaborative<sup>2</sup> de la part de l'enseignant est positivement lié à son bien-être au travail. Ce dernier a été mesuré au travers de cinq dimensions : l'adéquation interpersonnelle, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence, le désir d'implication et la reconnaissance au travail (Dagenais-Desmarais, 2010).

À la lumière des analyses descriptives, il apparaît que le bien-être au travail des enseignants est plutôt positif avec une moyenne de 2.1 sur une échelle allant de 0 à 3 (cf. annexe 14). Mais ce score est-il différent selon le niveau d'implication collaborative des enseignants ? Nos analyses inférentielles ne nous permettent pas de le certifier (cf. tableau 6). En effet, le bien-être ne diffère pas significativement entre les co-enseignants et ceux qui ne pratiquent aucune forme de collaboration (« Aucun des deux »). Ce résultat ne concorde pas avec les conclusions lues dans les références précédemment citées.

Cependant, ces analyses ont révélé un constat qui bouscule notre hypothèse principale. En effet, la « Collaboration » a un score significativement plus faible que « Aucun des deux » et « Co-enseignement ». Cela signifie que les enseignants qui collaborent

<sup>2</sup> Pour rappel, les trois niveaux d'implication collaborative sont : « Aucun des deux », « Collaboration » et « Co-enseignement »

ressentent moins de bien-être que les deux autres groupes. Mais pourquoi les enseignants qui travaillent vers un objectif commun tout en assumant individuellement les tâches ont-ils un score de bien-être inférieur par rapport aux deux autres modalités?

- Quelques pistes pouvant expliquer que les enseignants qui collaborent ressentent moins de bien-être que les autres

Pour tenter de comprendre plus finement ce résultat, examinons de plus près chaque dimension du bien-être.

Premièrement, deux dimensions du bien-être tendent à expliquer le fait que les enseignants qui collaborent ressentent moins de bien-être que ceux qui ne pratiquent aucune forme de collaboration : l'épanouissement au travail et le sentiment de compétence (cf. tableaux 8, 10, 12, 14 et 16). Des analyses complémentaires de chaque item (cf. annexe 32) révèlent que les enseignants pratiquant la collaboration semblent moins aimer leur travail et lui trouver moins de sens. Ces résultats pourraient s'expliquer par les propos de Borges & Lessard (2007) qui mentionnent que la collaboration peut s'avérer chronophage et énergivore, engendrant de ce fait un sentiment d'épuisement. En d'autres termes, les enseignants qui collaborent se retrouvent peut-être plus vite épuisés que les enseignants qui ne doivent pas collaborer, ce qui peut influencer la vision de leur métier.

Deuxièmement, trois autres dimensions du bien-être tendent à expliquer le fait que les co-enseignants ressentent plus de bien-être que les enseignants qui collaborent : la reconnaissance perçue, les relations interpersonnelles et le sentiment de compétence. Des analyses complémentaires de chaque item (cf. annexe 32) indiquent que les co-enseignants pensent que leurs collègues reconnaissent plus leur compétence et croient davantage à leurs projets que les enseignants qui collaborent. Ils trouvent également qu'il est plus agréable de travailler avec leurs collègues et se sentent davantage acceptés que les enseignants qui collaborent. En d'autres termes, un enseignant qui travaille dans la même classe en même temps qu'un collègue et qui co-planifie/co-évalue semble se sentir davantage accepté et reconnu qu'un enseignant qui collabore (polyvalence, co-titulariat...).

De plus, les co-enseignants ont la sensation de savoir davantage quoi faire pour que les enseignants qui pratiquent la collaboration. Par exemple, une enseignante pratiquant la collaboration nous explique : « *Nous ne prenons que très rarement le temps [avec ma collègue] de discuter pour savoir quoi faire* » (participant

234). Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les co-enseignants co-planifient et co-évaluent davantage que ceux qui collaborent.

La figure ci-dessous (cf. figure 30) synthétise les relations significatives entre chaque groupe pour notre hypothèse principale et ses sous-hypothèses.

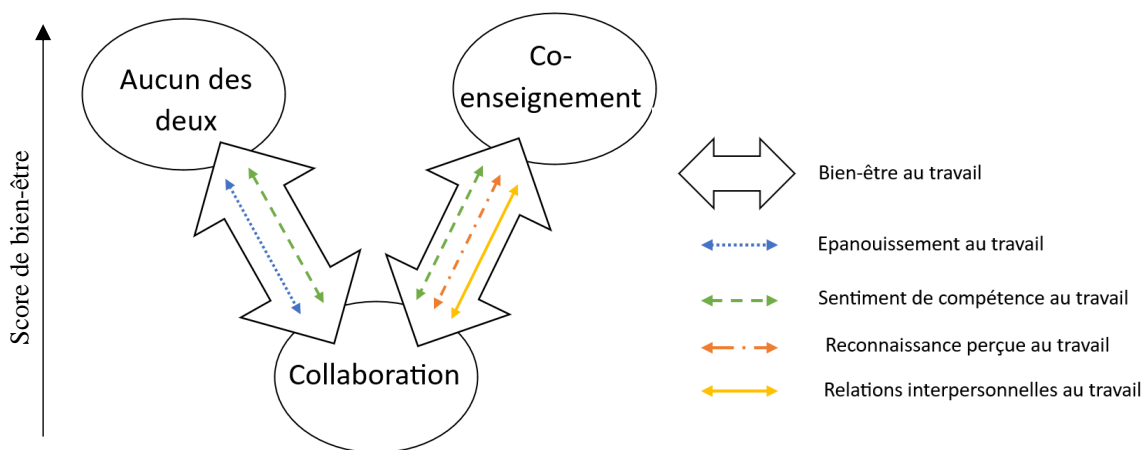


Figure 30 : Organigramme des différences significatives entre les groupes

En résumé, en partant du principe que la collaboration impacte le bien-être des enseignants (Beaumont et al., 2010) et que le co-enseignement développe un grand sentiment de compétence et de confiance en soi (Rousseau et al., 2017 ; Janin & Couvert, 2020), nous avons émis l'hypothèse que, plus un enseignant collabore, plus il ressent du bien-être. Nos résultats tendent à rejeter cette hypothèse parce que les co-enseignants ressentent un bien-être similaire aux enseignants qui n'exercent aucune pratique collaborative. Toutefois, nous pouvons retenir de nos analyses que la collaboration tend à diminuer le bien-être des enseignants. En d'autres termes, les enseignants qui travaillent vers un objectif commun, mais qui assument individuellement les tâches (co-titulariat, polyvalence...) semblent ressentir moins de bien-être que les autres.

### 5.1.3 Discussion de l'hypothèse 2

H2 : Il existe un lien entre les conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants.

En parcourant la littérature scientifique, nous avons relevé différentes conditions de mise en place du co-enseignement qui pouvaient être liées au bien-être des enseignants : la perception du co-enseignement (Benoit & Angelucci, 2011), le

sentiment de compétence (Lessard et al., 2009), les années d'expérience en co-enseignement (*hypothèse personnelle*), la fréquence de pratique de co-enseignement (Theunis, 2022), la communication entre co-enseignants (Theunis, 2022), un sentiment d'équité (Granger & Tremblay, 2020), le statut du co-enseignant (*hypothèse personnelle*), le soutien de la hiérarchie (Périsset Bagnoud, 2007), mais également le choix ou non du co-enseignant (Benoit & Angelucci, 2011). Nous avons alors émis l'hypothèse qu'il existe un lien entre ces conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants.

Pour nos analyses inférentielles, nous rejetons quatre de ces conditions : le sentiment de compétence, les années d'expérience en co-enseignement, la fréquence de pratique du co-enseignement et le soutien de la hiérarchie. En effet, ces dernières ne valident pas les hypothèses sous-jacentes (Skewness et/ou Kütosis trop élevés) ou les analyses factorielles (trop faible cohérence interne des items de l'échelle).

Grâce à une corrélation des cinq variables restantes, nous relevons que trois d'entre elles sont corrélées au bien-être : le sentiment d'équité, la communication entre les co-enseignants ainsi que la perception du co-enseignement (cf. tableau 21). En effet, concernant le premier point, Beaumont et al. (2010) mentionnent que chaque co-enseignant doit pouvoir se sentir sur le même pied d'égalité que son collègue, tout en ayant la conviction d'être une aide essentielle au travail. Concernant le deuxième point, Theunis (2022) explique que la communication entre les co-enseignants semble être un facilitateur du co-enseignement. Concernant le troisième point, Benoit & Angelucci (2011) mentionnent qu'un enseignant qui perçoit positivement le co-enseignement a tendance à renouveler cette pratique, ce qui pourrait influencer son bien-être.

Ensuite, nous avons réalisé des régressions pour les trois variables restantes, corrélées au bien-être. Il en ressort que, en contrôlant le leadership de la direction, le sentiment d'équité et la communication deviennent non significatifs. En effet, la perception du leadership transformationnel exerce une influence tellement importante sur le bien-être des enseignants qu'il rend ces deux variables non significatives. Dès lors, seule la perception du co-enseignement reste significative lorsque le leadership est pris en compte. En d'autres termes, au-delà de la perception du leadership, la perception positive du co-enseignement est liée au bien-être des enseignants qui le pratiquent. Ces deux variables expliquent ensemble significativement 33.1% de la variance en bien-être des co-enseignants (cf. tableau 22). La lecture des commentaires des participants nous confirme ce constat. En voici deux exemples : « *Nous échangeons souvent entre*

*collègues et cela permet de cibler plus facilement un élève en difficulté et de mettre en place de la différenciation* » (participant 192) et « *Je pense que le co-enseignement peut apporter beaucoup de choses* » (participant 36).

#### **5.1.4 Quelques constats sur la mise en place du co-enseignement en FW-B**

À l'issue des discussions de nos hypothèses, il nous semble important de porter un regard sur différents éléments ayant attiré notre attention.

- La définition du co-enseignement n'est pas claire pour tous les enseignants

Sur notre échantillon de 250 personnes, 96 ont mentionné travailler dans la même classe en même temps qu'un.e collègue. Parmi ceux-ci, nous en distinguons 33 qui collaborent et 63 qui co-enseignent. Des analyses supplémentaires (cf. annexe 33) nous permettent de comprendre que 13 personnes enseignent « souvent » à « très souvent » dans un local séparé de leur collègue et 20 ne co-planifient et/ou ne co-évaluent pas avec leur collègue. Or, selon Benoit & Angelucci (2011) et Tremblay (2017), enseigner dans le même local, co-planifier et co-évaluer sont des étapes indispensables pour parler de co-enseignement. Ceci met en évidence le fait qu'une part importante des enseignants qui estiment co-enseigner ne respectent en réalité pas tous les critères de cette pratique.

- Le co-enseignement est une pratique récente

Les analyses descriptives (cf. annexe 33) nous indiquent une utilisation récente de cette pratique : 52.2% des participants expérimentent leur première année de « en même temps dans la même classe ». Ceci traduit donc le caractère nouveau de cette pratique, ce qui est en adéquation avec la nouvelle circulaire qui impose le co-enseignement depuis la rentrée 2022.

- Le co-enseignement est peu pratiqué par les co-enseignants

Sur notre échantillon de 96 personnes, 67.7% co-enseignent de 1 à 4 périodes par semaine (cf. annexe 33). Cette faible fréquence de cette pratique coopérative pourrait restreindre l'implication, le gain d'expérience et l'engagement des enseignants, mais aussi induire une répartition des tâches moins équitable entre les co-enseignants (Froidevaux, 2011 ; Theunis, 2022).

- Les co-enseignants sont peu formés au co-enseignement

Au sein de notre échantillon, 68.8% n'ont pas suivi de formation sur le co-enseignement (cf. annexe 33). Pourtant, le manque de formation peut porter préjudice à l'efficacité de la pratique (Magiera & Zigmond, cités dans Janin & Couvert, 2020).

- Les co-enseignants font face à des difficultés organisationnelles

L'aspect organisationnel peut impacter la mise en place du co-enseignement. De fait, pour certains, les classes sont composées d'un trop grand nombre d'élèves pour que le co-enseignement puisse être donné dans le même local. Or, les locaux et le matériel doivent être adaptés aux pratiques co-enseignantes (Froidevaux, 2011).

Une première enseignante explique : « *Étant dans une classe double avec 28 élèves au total, le co-enseignement n'est pas optimal. Pour que le co-enseignement soit bénéfique, il faut une classe unique et un nombre correct d'élèves* » (participant 209).

Une seconde enseignante mentionne également un autre inconvénient : « *quand on enseigne à 2 à 1/2 groupe chacune, nos voix se "gênent" parfois, et les enfants sont distraits par ce qui se passe à côté* » (participant 216).

Une troisième enseignante atteste d'un autre constat : « *Ma co-enseignante le[co-enseignement] fait dans nos 7 classes. Et elle a un jour entier dans une 8e classe. Il nous est impossible de nous voir pour préparer les séances de co-enseignement* » (participant 216). Ainsi, partager beaucoup de périodes de co-enseignement entre plusieurs classes peut nuire à la pratique qui requiert pourtant une préparation minutieuse.

- Le co-enseignement est majoritairement pratiqué au cycle 2

À la lumière de nos analyses descriptives, nous avons découvert que la majorité des classes qui pratiquent le co-enseignement sont celles du cycle 2 (cf. figure 13). Quant aux cycles 3 et 4, ils sont équitablement représentés avec 19% des co-enseignants. Cette observation s'explique logiquement par la circulaire 8624 qui impose un minimum de 2 périodes de co-enseignement par semaine au cycle 2.

- Le co-enseignement peut être mis en place selon plusieurs dispositions

Différentes dispositions sont utilisées durant ces périodes, mais trois d'entre elles sont le plus souvent exploitées : l'enseignement en ateliers, un enseignant enseigne et un autre soutient et l'enseignement alternatif (cf. figure 14).

- Les enseignants ne choisissent pas leur partenaire co-enseignant

Au sein de notre échantillon, 82.5% des enseignants mentionnent ne pas avoir choisi leur co-enseignant (cf. figure 25). Ce dernier constat est en contradiction avec ce que Benoit & Angelucci (2011) préconisent, à savoir laisser le choix du co-enseignant afin de favoriser la pratique du co-enseignement. En effet, lorsque les personnalités sont compatibles, cela diminue le stress des enseignants et peut engendrer des répercussions positives sur la gestion de la classe et des attentes scolaires.

En conclusion, nous retenons de ce point que, d'après notre échantillon, les conditions de mise en place du co-enseignement ne sont pas optimales en FW-B. En effet, nous avons remarqué que la définition même du co-enseignement n'était pas claire pour tous. Ensuite, le co-enseignement est généralement peu pratiqué (1 à 4 périodes par semaine) et la majorité des co-enseignants en sont à leur première année de pratique et n'ont pas reçu de formation. De plus, certains co-enseignants font face à des difficultés organisationnelles (locaux disponibles, voix qui se chevauchent...). Dès lors, on peut supposer que la plupart des enseignants de notre échantillon ont peu d'expérience dans le co-enseignement, n'y sont pas formés et manquent parfois de moyens pour le mettre en place. Ce constat remet en perspective nos résultats : le co-enseignement n'est qu'à l'aube de son développement et il est possible que sa mise en place nécessite encore quelques ajustements pour en retirer les bénéfices attendus.

## **5.2 Les limites de notre recherche**

Cette partie présente les limites associées aux résultats de notre travail de recherche. Nous commencerons par développer les limites de nos résultats avant de nous focaliser plus particulièrement sur celles de notre questionnaire.

- Limites de nos résultats

Tout d'abord, il est important de rester prudent quant à la généralisation de nos résultats puisque notre échantillon est de petite taille, et particulièrement pour les co-enseignants qui sont au nombre de 63. Notre recherche s'inscrit dans un contexte spécifique, à un moment bien défini. En effet, comme mentionné précédemment, plus de la moitié des enseignants en sont à leur première année de co-enseignement, car, depuis le 29 août 2022, la circulaire 8624 permet aux écoles fondamentales primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), de bénéficier de « minimum deux périodes

d'accompagnement personnalisé pour expérimenter le co-enseignement » (p.31). Cela peut donc engendrer une prise de recul insuffisante de la part de certains participants ou encore souligner un manque de temps pour la mise en place de cette pratique.

Cette étude quantitative s'est construite autour de mesures autorapportées des participants à un instant précis de leur carrière : nous ne pouvons donc ignorer l'aspect subjectif des réponses (Dagenais-Desmarais, 2010). Nous ne pouvons tenir compte de l'ensemble des variables susceptibles d'avoir un lien avec le bien-être des enseignants. À titre d'exemple, une enseignante a mentionné qu'elle devait changer d'attribution à la suite du retour d'une enseignante prioritaire, ce qui impactait négativement sa motivation (participant 224). Cette enseignante a donc répondu au questionnaire à un instant critique de sa carrière, ce qui impacte la vision de son bien-être. D'autres enseignants pourraient également avoir un score « bien-être » plus faible pour la même raison ou pour une autre raison comme, leur situation familiale...

Une autre limite concerne le sens de la causalité. En effet, nous ne pouvons pas assurer que ce soit la collaboration qui impacte négativement le bien-être des enseignants ou l'inverse. En d'autres termes, c'est peut-être quand l'enseignant ressent moins de bien-être qu'il s'implique moins dans la collaboration et ne souhaitera donc pas essayer la pratique du co-enseignement. Le co-enseignement étant obligatoire dans le cycle 2, il se peut que l'enseignant, à qui cette pratique a été imposée, ait un faible sentiment de compétence. Il préférera donc réaliser le co-enseignement dans des locaux séparés. Dès lors, cet enseignant sera considéré comme pratiquant de la collaboration et non comme du co-enseignement. Ainsi, nous ne pouvons certifier la causalité entre le « Niveau d'implication collaborative » et le « Bien-être au travail ».

Nous pouvons également soulever un autre problème rencontré : la validité de nos trois groupes d'implication collaborative. Premièrement, le niveau « Collaboration » regroupe toutes sortes de pratiques collaboratives pourtant bien distinctes comme le co-titulariat, la polyvalence... Notre questionnaire ne permettant pas de connaître le type de collaboration utilisé, nous ne pouvons donc pas vérifier la fréquence de la pratique ni la mise en place de celle-ci... éléments qui pourraient avoir un lien avec le bien-être des enseignants faisant partie de cette catégorie. Deuxièmement, certains participants se retrouvant dans le niveau « Aucun des deux » pourraient en réalité être considérés comme appartenant au niveau « Collaboration ». En effet, les questions posées concernant les pratiques de collaboration ne sont pas exhaustives. Par exemple,

nous ne demandons pas si les enseignants travaillent en cycle ou encore en continuité avec d'autres collègues.

- Limites de notre questionnaire

Notre questionnaire présente également des faiblesses. La première concerne le fait qu'il soit diffusé en ligne, et particulièrement sur les réseaux sociaux. Cette méthode de récolte des données ne nous permet pas de contrôler la qualité des réponses. Selon Singly (2020, p.87), un objectif de maîtrise totale du questionnaire est inaccessible. Notre enquête présente également un biais d'exposition puisque nous avons principalement atteint des personnes connectées (Moscarola, 2018).

La deuxième faiblesse touche notre choix de plateforme : Google Forms. En effet, il était impossible de cocher plusieurs réponses pour une même question. Les enseignants travaillant par exemple au sein d'une classe double n'ont donc pas réussi à cocher les deux années.

La troisième faiblesse vise la répartition des heures effectuées par les co-enseignants. Nous n'avons pas demandé de préciser si les heures prestées sont effectuées au sein d'une même classe ou de plusieurs classes par semaine. Dans le cas où les co-enseignants répartissent leurs heures entre différentes classes, ils pourraient manquer de temps pour faire de la co-planification et de la co-évaluation, comme le préconise Tremblay (2017).

Enfin, la dernière faiblesse de notre questionnaire se rapporte à nos échelles. D'une part, l'échelle du bien-être n'est pas initialement destinée au contexte scolaire. Nous avons donc reçu des commentaires de participants qui regrettaient le manque d'items sur la relation avec les parents (participants 20, 32, 111, 185) ou encore l'augmentation de la charge administrative du métier (participants 111, 146, 174). Toutefois, comme le mentionnent Lison & De Ketele (2007), il est difficile de prendre en compte toutes les variables impactant le bien-être des enseignants, tant le monde enseignant est complexe et spécifique. D'autre part, l'échelle de la perception du leadership transformationnel de la direction est incomplète. En effet, pour éviter une surabondance d'items, nous avons fait le choix de sélectionner seulement une partie de l'échelle initiale de Gómez (2011).

### **5.3 Et dans la pratique, que retenir de notre recherche ?**

L'objectif de ce point est de proposer, en lien avec nos résultats, des pistes pratiques pour les enseignants, les directions et le cadre institutionnel.

- Pistes pour les enseignants

Tout d'abord, en lien avec notre seconde hypothèse, nous conseillons aux enseignants de se former sur la mise en application du co-enseignement. Étant donné le caractère récent de cette pratique en Fédération Wallonie-Bruxelles, il semble pertinent de se renseigner sur les différentes dispositions possibles pour enseigner dans la même classe et sur l'importance de la co-planification et de la co-évaluation. Ensuite, il serait intéressant pour l'enseignant de prendre connaissance des facilitateurs du co-enseignement (l'équité entre les co-enseignants, communication, perception positive...). En effet, les résultats montrent qu'en contrôlant la perception du leadership de la direction, la perception positive du co-enseignement est liée significativement au bien-être au travail des co-enseignants. Toutefois, il est intéressant également pour l'enseignant de prendre connaissance des obstacles (cf. point 1.1.4).

Enfin, étant donné l'importance de la direction pour la mise en place du co-enseignement, nous invitons les enseignants à communiquer avec celle-ci de leurs éventuels besoins et obstacles.

- Pistes pour les directions d'établissement

Dans un premier temps, nos résultats tendent à montrer l'importance du style de leadership employé par la direction pour, d'une part, le bien-être de leurs enseignants et, d'autre part, la mise en place du co-enseignement selon la définition de Tremblay (2017). Sur base de ce constat, il semble important pour le bien-être des équipes éducatives d'adopter un style de leadership transformationnel qui prend en considération les divers points de vue de l'équipe, qui permet aux enseignants de participer aux décisions et qui autorise une autonomie dans les prises de décision.

Dans un second temps, l'étude, avec ses limites, tend à recommander aux directions de prendre conscience de leurs leviers d'action pour la mise en place du co-enseignement. À titre d'exemple, la direction peut organiser des heures communes de co-planification ou de co-évaluation ou encore regrouper au maximum les heures de

co-enseignement. Toutefois, nous restons prudentes sur ces recommandations étant donné la visée exploratoire de cette étude.

- Pistes pour le cadre institutionnel

Concernant le cadre institutionnel, nous leur recommandons de prévoir des formations continues obligatoires sur le co-enseignement pour les enseignants exerçant déjà et prévoir des modules sur le co-enseignement pour les étudiants en Bachelier primaire. En effet, étant donné que cette pratique vise à s'étendre à toutes les années du fondamental primaire, il nous semble primordial de former tous les enseignants.

## Conclusion et perspectives

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de démontrer un éventuel lien entre le co-enseignement, récemment imposé par les politiques, et le bien-être des enseignants du primaire en FW-B. Tout d'abord, une revue de la littérature nous a permis de définir le co-enseignement, de distinguer les différentes pratiques collaboratives ainsi que d'introduire une échelle permettant de mesurer le bien-être au travail.

Sur base de ces éléments, il nous a semblé pertinent d'émettre les deux hypothèses de recherche suivantes : « *Un plus haut niveau d'implication collaborative est positivement lié au bien-être des enseignants* » et « *Il existe un lien entre les conditions de mise en place du co-enseignement et le bien-être des co-enseignants* ». Pour tenter d'y répondre, nous avons élaboré un questionnaire et recueilli un panel de deux-cent-cinquante réponses d'enseignants de la FW-B.

Avant de répondre à nos hypothèses, nous avons vérifié nos variables de contrôle. Nos analyses ont montré que la perception du leadership transformationnel de la direction est une condition essentielle et non négligeable au bien-être des enseignants. À la suite de ce constat, cette dimension a été prise en compte pour chacune de nos analyses.

Pour répondre à notre première hypothèse, nous avons séparé notre échantillon en trois niveaux d'implication collaborative : les enseignants pratiquant du co-enseignement, de la collaboration ou aucun des deux. Ceci nous a ainsi permis de comparer les scores de bien-être entre chaque groupe. À la lumière de nos analyses, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de relation significative entre le bien-être des enseignants et le niveau d'implication collaborative. Toutefois, nous identifions que les enseignants pratiquant de la collaboration ont un score de bien-être significativement inférieur par rapport aux deux autres modalités. En analysant plus finement les dimensions du bien-être, nous remarquons que les différences entre les trois groupes s'expliquent par des raisons différentes (cf. figure 30 pour davantage de détails).

Ensuite, concernant notre seconde hypothèse, nous retenons que la perception du co-enseignement, la communication et l'équité entre les co-enseignants sont corrélées au bien-être au travail. Cependant, seule la perception du co-enseignement est significativement et positivement liée au bien-être des co-enseignants.

Enfin, des analyses descriptives de notre échantillon mettent en évidence une mise en place du co-enseignement encore fragile qui impose de mettre en perspective nos résultats. En effet, le co-enseignement est une pratique récente qui pourrait nécessiter d'un peu plus de recul pour en mesurer les effets sur le bien-être.

Malgré ces résultats intéressants, ceux-ci sont soumis à quelques limites essentielles comme un échantillon de petite taille, une subjectivité du concept de bien-être ou encore une échelle du bien-être non adaptée au contexte scolaire actuel.

Au regard de notre discussion et de nos limites, voici différentes perspectives qui nous semblent pertinentes pour exploiter davantage le sujet. Premièrement, il serait intéressant de s'inspirer de l'échelle de bien-être de Dagenais-Desmarais (2010) pour en créer une nouvelle adaptée au monde enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour ce faire, des études qualitatives exploratoires devraient d'abord être menées pour faire ressortir un maximum de manifestations de bien-être au travail des enseignants (comme la relation aux parents, la charge administrative...). Sur base de cette étude et de la littérature existante, il serait ensuite pertinent de créer un instrument de mesure de ce bien-être, de l'expérimenter auprès d'un certain nombre d'enseignants et enfin d'en assurer sa validité externe et interne.

Deuxièmement, pour vérifier les résultats de notre recherche, nous avons songé à la réalisation d'une étude longitudinale. Celle-ci permettrait de s'adapter au processus lent qu'est le co-enseignement. L'objectif serait de comparer, à plusieurs instants précis, le bien-être de trois groupes : aucun des deux, collaboration et co-enseignement. Toutefois, il serait pertinent de sélectionner particulièrement une pratique de collaboration, la co-intervention par exemple, pour éviter de s'éparpiller au sein des nombreuses pratiques collaboratives. À la lumière de nos résultats, il est particulièrement important de contrôler la perception du leadership de la direction au sein des différents groupes afin que ceux-ci soient comparables.

Troisièmement, la recherche pourrait également se porter sur le ressenti de la direction par rapport au co-enseignement. Comment appréhendent-ils cette méthode de travail ? Quels sont les obstacles qu'ils rencontrent ? Quels avantages perçoivent-ils ? ... Au regard de leur importance dans ce processus, leur avis et leur bien-être devraient également être pris en considération.

## Bibliographie

- Abord de Chatillon, E. & Richard, D. (2015). Du sens, du lien, de l'activité et du confort (SLAC). Proposition pour une modélisation des conditions du bien-être au travail par le SLAC. *Revue française de gestion*, 249, 53-71. <https://doi.org/10.3166/RFG.249.53-71>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K & Verhaeghe, J.-P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? *Education et formations*, 88, 61-77. <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-04>
- Ainley, J. & Carstens, R. (...). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 187. <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>
- Amathieu, J. & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>
- Andreas, S. (2018). *Des réformateurs performants et performants dans l'éducation Classe mondiale Comment construire un système scolaire du 21e siècle: comment construire un système scolaire du 21e siècle*. OCDE.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. [http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide\\_pratiques\\_collaboratives.pdf](http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf)
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Biétry, F. & Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 87(1), 23-41. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>
- Biétry, F. & Creusier, J. (2016). Comment allez-vous ? Extension de la validité de l'échelle positive de mesure du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 99, 62-80. <https://doi.org/10.3917/grhu.099.0062>
- Boies, I. & Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ? : chapitre 10*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchetal, T., & Magogeat, Q. (2022). *Le co-enseignement comme innovation pédagogique? Une classe unique, deux enseignants*. ISTE Group.
- Chouinard-Leclaire, C., Latreille, C., Londei-Shortall, J. & Dagenais-Desmarais, V. (2015). La relation entre le bien-être eudémonique au travail et le leadership transformationnel. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 8, 34-44.
- Combessie, J. (2007). III. Le questionnaire. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 33-44). Paris: La Découverte. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-33.htm>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Coron, C. (2020). Outil 10. Le questionnaire : les questions. Dans :, C. Coron, *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (pp. 36-37). Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-analyse-de-donnees--9782100808557-page-36.htm>
- Creusier, J. (2013). *Le rôle du bien-être au travail dans la relation Satisfaction au travail-Implication Affective* [Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie]. Researchgate. [https://www.researchgate.net/profile/Jordane-Creusier/publication/289768160\\_Le\\_role\\_du\\_bien-etre\\_au\\_travail\\_dans\\_la\\_relation\\_Satisfaction-Implication\\_affective/links/5692891808aee91f69a6ffe8/Le-role-du-bien-etre-au-travail-dans-la-relation-Satisfaction-Implication-affective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jordane-Creusier/publication/289768160_Le_role_du_bien-etre_au_travail_dans_la_relation_Satisfaction-Implication_affective/links/5692891808aee91f69a6ffe8/Le-role-du-bien-etre-au-travail-dans-la-relation-Satisfaction-Implication-affective.pdf)
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2012). Le soutien social aux enseignants: un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 229-244. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0229>
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [thèse de doctorat, Université de Montréal] Researchgate. <https://www.researchgate.net/publication/44955869>
- Dagenais-Desmarais, V. & Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35(3), 69-77. <https://doi.org/10.3917/riges.353.0069>
- Dambrun, M. (2012). La psychologie positive : une approche nécessaire et complémentaire ?. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93, 15-20. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0015>
- De Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec* [Mémoire de master, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22234>
- de Singly, F. (2020). *Le questionnaire*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/le-questionnaire--9782200626877.htm>
- Diener, E. (Ed.) (2007). *Assessing well-being : The collected works of Ed Diener*. Springer.
- Dobrica-Tudor, V. (2021). La méthode Q dans l'étude du bien-être au travail chez les enseignants débutants. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(1), 1-28. <https://doi.org/10.7202/1087987ar>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31. [http://revuedeshp.ch/pdf/09/2\\_doudin.pdf](http://revuedeshp.ch/pdf/09/2_doudin.pdf)
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Drouin, P., Bertrand-Dubois, D., Provost Savard, Y., Champagne, E., Londei-Shortall, J. & Dagenais-Desmarais, V. (2019). *La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : vers une compréhension de sa direction*. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 12, 12-23.
- Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 21-34). De Boeck université. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Duroisin, N. & Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage : prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, 7(4), 91-105. <https://doi.org/10.7202/1056322ar>
- Embury, D., & Kroeger, S. (2012). Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching. *International Journal of Special Education*, 27(2), 102-112.

- Enseignement.be. (2021). *Les indicateurs de l'enseignement* (16<sup>ème</sup> édition). <http://enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>
- European Commission (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/997402.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, E. & Girouard, S. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion*, 35(3), 20-26. <https://doi.org/10.3917/riges.353.0020>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 25, 28-30. <https://www.irdp.ch/data/secure/1085/document/le-co-enseignement-pour-mieux-soutenir-les-en-1085.pdf>
- Galand, B. & Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 26, 1-22. halshs-00603506
- Goyette, N. & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Granger, N. & Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 132-150. <https://doi.org/10.7202/1060863ar>
- Granger, N. & Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en oeuvre du coenseignement au secondaire. *Education et francophonie*, 48(2), 220-237. <https://id.erudit.org/iderudit/1075043ar>
- Gravel, C. & Trépanier, N.S. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer ? In. N.S. Trépanier & M. Paré (Eds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire : chapitre 11*. (pp. 257-270). Presse de l'Université du Québec.
- Gremion, F., & Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180-199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>
- Gómez, P. (2011). *Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du renouveau pédagogique* [Mémoire de master, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6288>
- Hadchiti, R. (2021). *Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/a128c728-e48a-411e-9559-e66f649dfbd1>
- Hock, S. (2016). *Les effets de la perception du contexte organisationnel sur l'acceptation des nouvelles normes pédagogiques via la satisfaction des trois besoins fondamentaux et le type de motivation* [Mémoire de master, UCLouvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:6929>
- Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement: bénéfiques, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>

- Khasanzyanova, A. & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., Vainio, H. (2008). Leadership, Job Well-Being, and Health Effects - A Systematic Review and a Meta-Analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(8), 904-915. <https://www.jstor.org/stable/44997630>
- Laguardia, J. & Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23, 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Létor, C., Bonami, M., & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 143-156). De Boeck université. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0143>
- Lison, C. & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 179-207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>
- Livian, Y. (2018). Chapitre 4. Le portefeuille des méthodes de recherche terrain : méthodes qualitatives, méthodes quantitatives et mixtes. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 66-86). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0066>
- Llena, C. (2019). *Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-03411093>
- Magniez, N. (2022). *L'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques du secondaire spécialisé libre catholique au regard des perceptions des enseignants* [Mémoire de master, UCLouvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34904>
- Mamprin, C. (2020). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25995>
- Marcel, J., Dupriez, V. & Périsset-Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). De Boeck université. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S. & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352-357. <https://doi.org/10.1007/BF03404490>
- Mohammed, S.S., Murray, C.S., Coleman, M.A., Roberts, G. & Grim, C.N. (2011). *Conversations with Practitioners: Supporting State-Level Collaboration among General and Special Educators*. Center on Instruction.
- Moscarola, J. (2018). Chapitre 12. Questionnaires et questionnaire en ligne. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 201-217). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0201>
- Murawski, W., & Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30-34. [https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/WTI/2018/handouts/KB\\_PPF\\_Educatio](https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/WTI/2018/handouts/KB_PPF_Educatio)

- nal\_Leadership\_Co-Teaching\_Making\_It\_Work\_An\_Administrator's\_Guide\_to\_Co-Teaching.pdf
- OCDE (2018). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel*. Paris : OCDE.
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 95-112). De Boeck université. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>
- Schenk, M. (2019). *Bien-être au travail chez les enseignants du secondaire 2 ; développement du pouvoir d'agir et psychologie positive* [Mémoire de master, Haute Ecole pédagogique Vaud].
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metanalysis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- , M., Desrumaux, P. & Boudrias, J. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97, 69-87. <https://doi.org/10.3917/cips.097.0069>
- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, E. & Glaude-Roy, J. (2019). Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 16-29. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16>
- Sovet, L. (2016). Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(4), 1-5. <https://doi.org/10.4000/osp.5306>
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Theunis, F. (2022). *Comment la pratique du co-enseignement s'organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* [Mémoire de master, Université de Liège]. Mathéo. <http://hdl.handle.net/2268.2/15596>
- Torres, D. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat en co-enseignement/co-intervention. *Education & Formation*, 294, 77-83.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? In *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* (pp. 45-55). Cnesco. [http://vip-www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-10/170331\\_notes\\_experts.pdf#page=45](http://vip-www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-10/170331_notes_experts.pdf#page=45)

- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 6(92), 23-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M, De Witte, H., Stoenens, B. & Lens, W. (2010). *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Van Laethem, N. & Moran, S. (2014). Outil 8. Questionnaire quantitatif. Dans : , N. Van Laethem & S. Moran (Dir), *La Boîte à outils du chef de produit* (pp. 30-31). Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-du-chef-de-produit--9782100707997-page-30.htm?contenu=resume>
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ?. *Cliopsy*, 16, 41-54. <https://doi.org/10.3917/cliop.016.0041>
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Zavidovique, L., Billaudeau, N., Gilbert, F., Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018). Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants. Quelles différences hommes-femmes ? *Éducation & formations*, 96, 233-250. <https://shs.hal.science/halshs-01831977>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

## Annexes

## Index des annexes

Annexe 1	Questionnaire sur Google Forms	p. 100
Annexe 2	Affiche de diffusion du questionnaire	p.115
Annexe 3	Description de l'échantillon complet (N=250)	p.116
Annexe 4	Description de l'échantillon des co-enseignants (N=63)	p.117
Annexe 5	Questions de l'échelle de la perception du leadership de Gómez (2011).	p.119
Annexe 6	Consistance interne de la perception du leadership transformationnel	p.119
Annexe 7	Questions de l'échelle de Dagenais-Desmarais (2010) sur le bien-être des enseignants	p.120
Annexe 8	Analyses factorielles et consistance interne des échelles du bien-être	p.121
Annexe 9	Arbre de décision concernant le niveau d'implication collaborative des participants (coordination, collaboration ou coopération)	p.123
Annexe 10	Questions des échelles de la mise en place du co-enseignement	p.124
Annexe 11	Analyses factorielles et consistance interne des échelles de la mise en place du co-enseignement	p.125
Annexe 12	Rapport des tests 1 dans H1 : l'ancienneté, l'âge et le genre	p.127
Annexe 13	Rapport du test 2 dans H1 : la perception du leadership transformationnel de la direction	p.129
Annexe 14	Rapport des analyses descriptives de H1	p.130
Annexe 15	Rapport des analyses inférentielles de H1	p.131
Annexe 16	Rapport des analyses descriptives de h1.1	p.133
Annexe 17	Rapport des analyses inférentielles de h1.1	p.135
Annexe 18	Rapport des analyses descriptives de h1.2	p.137
Annexe 19	Rapport des analyses inférentielles de h1.2	p.139
Annexe 20	Rapport des analyses descriptives de h1.3	p.141
Annexe 21	Rapport des analyses inférentielles de h1.3	p.143
Annexe 22	Rapport des analyses descriptives de h1.4	p.145
Annexe 23	Rapport des analyses inférentielles de h1.4	p.147
Annexe 24	Rapport des analyses descriptives de h1.5	p.149
Annexe 25	Rapport des analyses inférentielles de h1.5	p.151
Annexe 26	Rapport du test 2 dans H2 : la perception du leadership transformationnel chez les co-enseignants	p.153
Annexe 27	Rapport des analyses descriptives de H2 et ses sous-hypothèses	p.154

*Annexes*

Annexe 28	Rapport des analyses inférentielles de H2	p.160
Annexe 29	Rapport des analyses inférentielles de h2.2	p.161
Annexe 30	Rapport des analyses inférentielles de h2.5	p.163
Annexe 31	Rapport des analyses inférentielles de h2.6	p.165
Annexe 32	Rapport des analyses inférentielles de la discussion	p.167
Annexe 33	Rapport des analyses descriptives H2 de la discussion	p.171

## Index des figures

Figure 1	Échelle évolutive des pratiques collaboratives selon Marcel et al. (2017)	p.6
Figure 2	Représentation de la configuration n°1 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.7
Figure 3	Représentation de la configuration n°2 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.7
Figure 4	Représentation de la configuration n°3 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.8
Figure 5	Représentation de la configuration n°4 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.8
Figure 6	Représentation de la configuration n°5 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.8
Figure 7	Représentation de la configuration n°6 (Fédération Wallonie-Bruxelles, d'après Friend et al., 2010)	p.9
Figure 8	Schéma synthétisant les facilitateurs d'une collaboration efficace	p.13
Figure 9	Schéma synthétisant l'hypothèse 1	p.25
Figure 10	Schéma synthétisant l'hypothèse 2	p.27
Figure 11	Répartition des enseignants en % selon leur genre (N=250)	p.32
Figure 12	Répartition des enseignants en % selon leur âge (N=250)	p.32
Figure 13	Répartition des enseignants en % selon leur ancienneté (N=250)	p.33
Figure 14	Répartition des enseignants en % selon leur niveau d'implication collaborative (N=250)	p.34
Figure 15	Répartition des co-enseignants en % selon les classes où ils enseignent (N=63)	p.34
Figure 16	Répartition des co-enseignants en % selon les dispositions utilisées pendant la pratique du co-enseignement (N=63)	p.35
Figure 17	Répartition des co-enseignants en % selon la personne ayant choisi la disposition (N=63)	p.36
Figure 18	Répartition des co-enseignants en % selon la possibilité de choisir le co-enseignant (N=63)	p.36
Figure 19	Box-plots du bien-être des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)	p.47
Figure 20	Box-plots de l'épanouissement au travail des enseignants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)	p.51
Figure 21	Box-plots du sentiment de compétence au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)	p.53
Figure 22	Box-plots de la reconnaissance perçue au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N =250)	p.56
Figure 23	Box-plots des relations interpersonnelles des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)	p.59
Figure 24	Box-plots du désir d'implication au travail des participants selon leur niveau d'implication collaborative (N = 250)	p.62
Figure 25	Répartition des co-enseignants en % selon leurs années d'expérience en co-enseignement (N=63)	p.65

Figure 26	Répartition des co-enseignants en % selon leur nombre de périodes en co-enseignement (N=63)	p.67
Figure 27	Répartition des co-enseignants en % selon leur possibilité de choix du co-enseignant (N=63)	p.68
Figure 28	Répartition des co-enseignants en % leur statut en co-enseignement (N=63)	p.69
Figure 29	Répartition des co-enseignants en % leur statut en co-enseignement (N=63)	p.69
Figure 30	Organigramme des différences significatives entre les groupes d'implication collaborative	p.77
Figure 31	Arbre de décision du niveau d'implication collaborative des enseignants	p.123
Figure 32	Nuage de points du bien-être des enseignants en fonction de leur perception du leadership transformationnel (N=249)	p.129
Figure 33	Nuage de points du bien-être des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.131
Figure 34	Nuage de points de l'épanouissement des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.135
Figure 35	Nuage de points du sentiment de compétence des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.139
Figure 36	Nuage de points de la reconnaissance au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.143
Figure 37	Nuage de points des relations interpersonnelles au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.147
Figure 38	Nuage de points de l'implication au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)	p.151
Figure 39	Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction du leadership transformationnel de la direction (N=63)	p.153
Figure 40	Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction de perception du co-enseignement tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)	p.161
Figure 41	Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction de la communication tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)	p.163
Figure 42	Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction du sentiment d'équité tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)	p.165

## Index des tableaux

Tableau 1	Organisation du questionnaire	p.30
Tableau 2	Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'ancienneté (N=250)	p.44
Tableau 3	T-test indépendant entre le bien-être des enseignants et le genre (N=250)	p.45
Tableau 4	Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'âge (N=250)	p.46
Tableau 5	Test de régression entre le bien-être des enseignants et la perception leadership transformationnel de la direction (N=250)	p.46
Tableau 6	Régressions entre le bien-être au travail des enseignants et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p.48
Tableau 7	Répartition des enseignants (N = 250) en % selon leur épanouissement au travail	p.50
Tableau 8	Régressions multiples entre l'épanouissement au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p.51
Tableau 9	Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leur sentiment de compétence au travail	p.52
Tableau 10	Régressions multiples entre le sentiment de compétence au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p.54
Tableau 11	Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leur reconnaissance perçue au travail	p.55
Tableau 12	Régressions multiples entre la reconnaissance perçue au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p.57
Tableau 13	Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leurs relations interpersonnelles	p.58
Tableau 14	Régressions multiples entre les relations interpersonnelles et le niveau d'implication collaborative en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p. 60
Tableau 15	Répartition des effectifs (N = 250) en % selon leur désir d'implication au travail	p.61
Tableau 16	Régressions multiples entre le désir d'implication au travail et le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=250)	p.63
Tableau 17	Test régression entre le bien-être des co-enseignants et la perception du leadership transformationnel de la direction (N=63)	p.64
Tableau 18	Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de perception du co-enseignement	p.66
Tableau 19	Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de sentiment d'équité entre les co-enseignants	p.66
Tableau 20	Répartition des effectifs (N = 63) en % selon leur niveau de communication	p.68

Tableau 21	Corrélations entre les variables bien-être au travail, perception du leadership transformationnel, sentiment d'équité, communication, perception du co-enseignement, choix du collègue co-enseignant et statut (N = 63)	p.70
Tableau 22	Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et la perception du co-enseignement tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N = 63)	p.71
Tableau 23	Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et la communication entre les co-enseignants tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N = 63)	p.72
Tableau 24	Régressions multiples entre le bien-être au travail des co-enseignants et le sentiment d'équité tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N = 63)	p.73

## Annexe n°1 : Questionnaire sur Google Forms

### Questionnaire à destination des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Bonjour,

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons au vécu des enseignants et enseignantes du primaire dans les différentes situations de collaboration qu'ils peuvent rencontrer (co-enseignement, co-titulariat, polyvalence...).

Ce questionnaire en ligne s'adresse donc à l'ensemble des institutrices et instituteurs qui enseignent à des élèves de primaire dans l'enseignement ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (à l'exception des cours spécifiques comme religion, éducation physique, cours de langue...). La participation à cette enquête est volontaire, vous êtes libre de choisir de ne pas participer ou d'interrompre votre participation à tout moment. Si une question vous dérange et que vous ne souhaitez pas y répondre, vous pouvez la passer et continuer le questionnaire. Votre participation est anonyme et en aucun cas vos réponses ne pourront être liées à votre identité. Les résultats de cette enquête serviront à des fins scientifiques uniquement.

Notre enquête s'intéresse à votre vécu personnel. Il n'y a donc pas de bonnes ou mauvaises réponses. Nous vous demandons de répondre le plus honnêtement possible. Cela vous prendra approximativement 10 minutes.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation !

Lucie Deflandre et Astrid Vandenbussche

Promotrice : Noémie Baudoin

Enseignez-vous à des élèves de primaire dans l'enseignement ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

- Oui
- Non

Avez-vous des périodes attribuées pour travailler auprès d'un même groupe-classe en même temps qu'un.e autre collègue ?

*Si votre situation correspond aux deux premières propositions, sélectionnez la première et répondez aux autres questions sur base de cette disposition.*

- Oui, je travaille auprès d'un même groupe-classe en même temps qu'un.e collègue au sein d'un même local.
- Oui, je travaille auprès d'un même groupe-classe en même temps qu'un.e collègue mais dans des locaux séparés.
- Non, je ne travaille jamais auprès d'un même groupe-classe en même temps qu'un.e autre collègue.

En tant qu'enseignant.e, êtes-vous amené.e à travailler avec un même groupe-classe qu'un.e collègue mais à un moment différent ?

- Oui, en tant que titulaire de classe à temps partiel (co-titulariat)
- Oui, en tant que polyvalent.e.
- Oui, dans une autre situation
- Non

### Intéressons-nous à la mise en place de votre co-enseignement

Cette année, vous êtes...

- titulaire d'une classe dans laquelle un.e collègue intervient pour du co-enseignement.
- un.e enseignant.e intervenant en co-enseignement dans la classe d'un.e (ou plusieurs) collègue(s) titulaire(s).
- les deux.

Dans quelle classe travaillez-vous majoritairement en co-enseignement ?

*Si vous avez répondu « les deux » à la question précédente, considérez que vous êtes co-enseignant.e intervenant dans une classe pour les questions suivantes.*

- 1ère primaire
- 2ème primaire
- 3ème primaire
- 4ème primaire
- 5ème primaire
- 6ème primaire

A quelle fréquence travaillez-vous en co-enseignement ? (..... périodes par semaine)

Votre réponse \_\_\_\_\_

Avec votre co-enseignant.e, consacrez-vous du temps à planifier ensemble le travail à réaliser (préparation de la séance, détermination des rôles et responsabilités...) ?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

Avec votre co-enseignant.e, consacrez-vous du temps pour faire le point sur la/les séance.s vécu.e.s (besoins des élèves, manière de co-enseigner, pistes d'amélioration...)?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Un enseignant enseigne et un autre observe.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

---

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Un enseignant enseigne et un autre soutient.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Enseignement parallèle au sein du même local.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

---

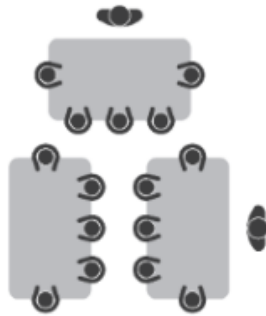
A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Enseignement parallèle au sein de deux locaux.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Enseignement en ateliers.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

---

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



Enseignement alternatif  
(un enseignant travaille  
avec la majorité des  
élèves pendant que  
l'autre se concentre sur  
un petit groupe).

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

A quelle fréquence pratiquez-vous la disposition suivante lors de vos séances de co-enseignement ?



- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent

---

Si vous utilisez une autre disposition durant vos séances de co-enseignement, expliquez-la en quelques mots.

Votre réponse \_\_\_\_\_

---

Dans votre établissement, qui choisit le type de disposition à mettre en œuvre pour la pratique du co-enseignement (cf. schémas précédents) ?

- La direction.
- L'équipe pédagogique dans son ensemble.
- Le titulaire de la classe concernée.
- Le co-enseignant intervenant dans la classe.
- Le titulaire et le co-enseignant en concertation.
- Autre.

---

Depuis combien d'années complètes pratiquez-vous le co-enseignement ?

Exemple : si j'ai commencé en septembre 2022, je répons "0".

Votre réponse \_\_\_\_\_

Avez-vous déjà suivi une formation sur le co-enseignement ?

- Oui
- Non

### Intéressons-nous à votre collègue co-enseignant

Quelle est l'ancienneté de votre co-enseignant.e dans l'enseignement ?

- Moins de 5 ans
- De 6 à 10 ans
- De 11 à 15 ans
- Plus de 16 ans
- Je ne sais pas

Votre co-enseignant.e a-t-il/elle principalement sa charge de travail au sein de votre école ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Avant de pratiquer le co-enseignement avec cette personne, aviez-vous l'habitude de travailler ensemble ?

- Oui, beaucoup.
- Oui, un peu.
- Non, pas du tout.

Avez-vous pu choisir la/le(s) collègue(s) avec qui vous pratiquez le co-enseignement ?

- Oui
- Non

## Annexes

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens sur un pied d'égalité par rapport à mon/ma collègue co-enseignant.e (prise en charge du groupe et contenus enseignés).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les tâches sont réparties équitablement avec le/la collègue avec qui je co-enseigne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il arrive que je me sente jugé.e par mon/ma collègue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'apprécie la présence de mon/ma collègue co-enseignant.e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il arrive de me sentir inutile lorsque je travaille en co-enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e a l'occasion de s'exprimer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e de nous est prêt.e à faire des concessions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens soutenu.e par ma direction dans ma pratique de co-enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nous disposons de suffisamment de ressources matérielles pour la pratique du co-enseignement (locaux, matériel...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'organisation de mon école rend difficile la pratique du co-enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le co-enseignement me permet d'échanger et de me questionner sur mes pratiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le co-enseignement augmente ma charge de travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le co-enseignement permet une observation plus fine des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le co-enseignement facilite la différenciation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De manière générale, je perçois positivement le co-enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Intéressons-nous à la direction de votre établissement

En considérant la direction de votre établissement, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les divers points de vue des membres du personnel sont représentés au sein de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma direction s'assure que je participe aux décisions liées à mon établissement (par exemple : réforme pédagogique).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma direction m'accorde suffisamment d'autonomie pour que je puisse prendre mes propres décisions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Intéressons-nous à votre ressenti par rapport à votre travail

En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait en accord
J'apprécie les gens avec qui je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve mon travail excitant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais que je suis capable de faire mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que mon travail est reconnu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai confiance en moi au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait en accord
Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'entends bien avec les gens de mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis fier/fière de l'emploi que j'occupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si vous lisez cette question, répondez "Pas d'accord".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime relever des défis dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve un sens à mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait en accord
J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais ma valeur comme enseignant(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que je suis un membre à part entière de mon établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'entretiens des relations respectueuses avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Intéressons-nous à qui vous êtes

Vous êtes...

- Un homme
- Une femme
- Autre

Quel âge avez-vous ?

- Moins de 25 ans
- De 26 à 35 ans
- De 36 à 45 ans
- De 46 à 55 ans
- 56 ans et plus

Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant.e ?

- Moins de 5 ans
- De 6 à 10 ans
- De 11 à 15 ans
- Plus de 16 ans

### Vos remarques

Avez-vous des commentaires à ajouter ?

Votre réponse

### Remerciements

Nous vous remercions pour le temps que vous nous avez accordé.

Annexe n°2 : Affiche de diffusion du questionnaire

**10 MINUTES**

**VOUS ÊTES  
ENSEIGNANT.E  
PRIMAIRE EN FWB ?**

A l'exception des cours spécifiques comme  
religion, éducation physique, cours de langue...

**NOUS AVONS  
BESOIN DE VOUS !**

**ENQUÊTE EN LIGNE**

Sujet : bien-être des  
enseignant.e.s



[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewzCkulRXLN58oEaBQipsnOV8Q1vyxXz09LzzScScEpmxLGw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewzCkulRXLN58oEaBQipsnOV8Q1vyxXz09LzzScScEpmxLGw/viewform?usp=sf_link)

### Annexe n°3 : description de l'échantillon complet (N=250)

- Travail en Fédération Wallonie-Bruxelles

Répartition des enseignants (N=256) en % selon s'ils travaillent en FW-B

Travail en FWB					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	6	2,3	2,3	2,3
	Oui	250	97,7	97,7	100,0
Total		256	100,0	100,0	

- Genre

Répartition des enseignants (N=250) en % selon le genre

Sexe					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Femme	239	93,4	95,6	95,6
	Homme	11	4,3	4,4	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

- Âge

Répartition des enseignants (N=250) en % selon l'âge

Age					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 25ans	25	9,8	10,0	10,0
	26 à 35ans	68	26,6	27,2	37,2
	36 à 45ans	73	28,5	29,2	66,4
	46 à 55ans	65	25,4	26,0	92,4
	56 et plus	19	7,4	7,6	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

- Ancienneté en tant qu'enseignant

Répartition des enseignants (N=250) en % selon l'ancienneté

Ancienneté					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 5ans	43	16,8	17,2	17,2
	6 à 10ans	39	15,2	15,6	32,8
	11 à 15ans	37	14,5	14,8	47,6
	Plus de 16ans	131	51,2	52,4	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

- Niveau d'implication collaborative des enseignants

Répartition des enseignants (N=250) en % selon le niveau d'implication collaborative

Niveau d'implication					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Aucun des deux	69	27,0	27,6	27,6
	Collaboration	118	46,1	47,2	74,8
	Co-enseignement	63	24,6	25,2	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

## Annexe n° 4 : description de l'échantillon des co-enseignants (N=63)

- Classe où le co-enseignant enseigne

Répartition des co-enseignants (N=62) en % selon la classe où le co-enseignement est donné

Classes de co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1ère primaire	23	36,5	37,1	37,1
	2ème primaire	15	23,8	24,2	61,3
	3ème primaire	6	9,5	9,7	71,0
	4ème primaire	6	9,5	9,7	80,6
	5ème primaire	9	14,3	14,5	95,2
	6ème primaire	3	4,8	4,8	100,0
	Total		62	98,4	100,0
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

- Dispositions utilisées lors du co-enseignement

Répartition des co-enseignants (N=63) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : un enseigne et un observe

Disposition de co-enseignement 1 - un enseigne et un observe					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	30	47,6	47,6	47,6
	Rarement	13	20,6	20,6	68,3
	Parfois	16	25,4	25,4	93,7
	Souvent	4	6,3	6,3	100,0
	Total		63	100,0	100,0

Répartition des co-enseignants (N=62) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : un enseigne et un soutient

Disposition de co-enseignement 2 - un enseigne et un soutient					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	8	12,7	12,9	12,9
	Rarement	7	11,1	11,3	24,2
	Parfois	15	23,8	24,2	48,4
	Souvent	26	41,3	41,9	90,3
	Très souvent	6	9,5	9,7	100,0
	Total		62	98,4	100,0
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

Répartition des co-enseignants (N=62) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : enseignement parallèle (même local)

Disposition de co-enseignement 3 - enseignement parallèle (même local)					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	23	36,5	37,1	37,1
	Rarement	10	15,9	16,1	53,2
	Parfois	12	19,0	19,4	72,6
	Souvent	12	19,0	19,4	91,9
	Très souvent	5	7,9	8,1	100,0
	Total		62	98,4	100,0
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

Répartition des co-enseignants (N=63) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : enseignement parallèle (deux locaux)

Disposition de co-enseignement 4 - enseignement parallèle (deux locaux)					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	32	50,8	50,8	50,8
	Rarement	15	23,8	23,8	74,6
	Parfois	16	25,4	25,4	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Répartition des co-enseignants (N=63) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : enseignement par ateliers

Disposition de co-enseignement 5 - ateliers					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	2	3,2	3,2	3,2
	Rarement	3	4,8	4,8	7,9
	Parfois	16	25,4	25,4	33,3
	Souvent	29	46,0	46,0	79,4
	Très souvent	13	20,6	20,6	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Répartition des co-enseignants (N=62) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : enseignement alternatif

Disposition de co-enseignement 6 - alternatif					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	5	7,9	8,1	8,1
	Rarement	9	14,3	14,5	22,6
	Parfois	21	33,3	33,9	56,5
	Souvent	21	33,3	33,9	90,3
	Très souvent	6	9,5	9,7	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

Répartition des co-enseignants (N=63) en % selon la fréquence de l'utilisation de la disposition : enseignement partagé

Disposition de co-enseignement 7 - partagé					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	22	34,9	34,9	34,9
	Rarement	18	28,6	28,6	63,5
	Parfois	16	25,4	25,4	88,9
	Souvent	5	7,9	7,9	96,8
	Très souvent	2	3,2	3,2	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

- Personne ayant choisi la disposition en co-enseignement (N=61)

Répartition des co-enseignants (N=61) en % selon la possibilité de choisir le co-enseignement

Choix du collègue co-enseignant					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	52	82,5	85,2	85,2
	Oui	9	14,3	14,8	100,0
	Total	61	96,8	100,0	
Manquant	Système	2	3,2		
Total		63	100,0		

• Co-enseignants ayant suivi une formation

Répartition des co-enseignants (N=63) en % selon le suivi d'une formation sur le co-enseignement

Formation sur le co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	44	69,8	69,8	69,8
	Oui	19	30,2	30,2	100,0
Total		63	100,0	100,0	

Annexe n°5 : Questions de l'échelle de la perception du leadership de Gómez (2011)

Questions de l'échelle de la perception du leadership de Gómez (2011)

Leadership transformationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ « Les divers points de vue des membres du personnel sont représentés au sein de mon établissement » (item 1)</li> <li>○ « Ma direction s'assure que je participe aux décisions liées à mon établissement (par exemple : réforme pédagogique) (item 2)</li> <li>○ « Ma direction m'accorde suffisamment d'autonomie pour que je puisse prendre mes propres décisions » (item 3)</li> </ul>
------------------------------	--

Annexe n°6 : Consistance interne de la perception du leadership transformationnel

➤ Échelle du leadership transformationnel de la direction

L'alpha de Cronbach sur la perception du leadership transformationnel de la direction

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,760	3

## Annexe n°7 : Questions de l'échelle de Dagenais-Desmarais (2010) sur le bien-être des enseignants

### Questions de l'échelle de Dagenais-Desmarais (2010) sur le bien-être des enseignants

L'adéquation interpersonnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « J'apprécie les gens avec qui je travaille » (item 1)</li> <li>- « Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail » (item 6)</li> <li>- « Je m'entends bien avec les gens de mon travail » (item 11)</li> <li>- « J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail » (item 16)</li> <li>- « Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille (item 21)</li> <li>- « J'entretiens des relations respectueuses avec les élèves » (item 26)</li> </ul>
L'épanouissement au travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je trouve mon travail excitant. » (item 2)</li> <li>- « J'aime mon travail » (item 7)</li> <li>- « Je suis fier/fière de l'emploi que j'occupe » (item 12)</li> <li>- « Je trouve un sens à mon travail » (item 17)</li> <li>- « J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail » (item 22)</li> </ul>
Le sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je sais que je suis capable de faire mon travail » (item 3)</li> <li>- « J'ai confiance en moi au travail » (item 8)</li> <li>- « Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail » (item 13)</li> <li>- « J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail » (item 18)</li> <li>- « Je connais ma valeur comme enseignant(e) » (item 23)</li> </ul>
La reconnaissance perçue au travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je sens que mon travail est reconnu » (item 4)</li> <li>- « Je sens que mes efforts au travail sont appréciés » (item 9)</li> <li>- « Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille » (item 14)</li> <li>- « J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence » (item 19)</li> <li>- « Je sens que je suis un membre à part entière de mon établissement » (item 24)</li> </ul>
Le désir d'implication dans le travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail » (item 5)</li> <li>- « Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement » (item 10)</li> <li>- « J'aime relever des défis dans mon travail » (item 15)</li> <li>- « Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement » (item 20)</li> <li>- « J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail » (item 25)</li> </ul>

## Annexe n°8 : Analyses factorielles et consistance interne des échelles du bien-être

- Analyses factorielles

### Les échelles du bien-être au travail- matrice factorielle

**Matrice de forme<sup>a</sup>**

	Facteur				
	1	2	3	4	5
Reconnaissance - Je sens que mes efforts au travail sont appréciés	,609				
Reconnaissance - J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence	,592				
Reconnaissance - Je sens que mon travail est reconnu	,531			-,363	
Reconnaissance - Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille	,419				
Relations interpersonnelles - J'apprécie les gens avec qui je travaille		-,809			
Relations interpersonnelles - Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail		-,782			
Relations interpersonnelles - Je m'entends bien avec les gens de mon travail		-,747			
Relations interpersonnelles - J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail	,330	-,527			
Relations interpersonnelles - Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille	,339	-,492			
Reconnaissance - Je sens que je suis un membre à part entière de mon établissement	,341	-,355			
Sentiment de compétence - Je connais ma valeur comme enseignant(e)			-,805		
Sentiment de compétence - J'ai confiance en moi au travail			-,773		
Sentiment de compétence - Je sais que je suis capable de faire mon travail			-,686		
Sentiment de compétence - Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail			-,655		
Sentiment de compétence - J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail			-,632		
Epanouissement - Je trouve mon travail excitant				-,737	
Epanouissement - J'aime mon travail				-,710	
Epanouissement - Je trouve un sens à mon travail				-,536	
Epanouissement - Je suis fierière de l'emploi que j'occupe				-,481	
Epanouissement - J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail			-,304	-,330	
Désir d'implication - Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement					,553
Désir d'implication - Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement					,531
Désir d'implication - J'aime relever des défis dans mon travail					,508
Désir d'implication - J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail (moyenne)					,360
Relations interpersonnelles - J'entretiens des relations respectueuses avec les élèves					,328

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.  
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 14 itérations.

- Consistance interne

➤ Épanouissement au travail

*L'alpha de Cronbach sur l'échelle de l'épanouissement au travail (5 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,845	5

*L'alpha de Cronbach sur l'échelle de l'épanouissement au travail (4 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,820	4



➤ Sentiment de compétence

*L'alpha de Cronbach sur le sentiment de compétence au travail*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,848	5

➤ Reconnaissance perçue

*L'alpha de Cronbach sur la reconnaissance perçue au travail (5 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,798	5

*L'alpha de Cronbach sur la reconnaissance perçue au travail (4 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,772	4



➤ Les relations interpersonnelles

*L'alpha de Cronbach sur les relations interpersonnelles (6 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,818	6

*L'alpha de Cronbach sur les relations interpersonnelles (5 facteurs)*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,858	5



➤ Désir d'implication

*L'alpha de Cronbach sur le désir d'implication*

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,690	4

Annexe n°9 : Arbre de décision concernant le niveau d'implication collaborative des participants (coordination, collaboration ou coopération)

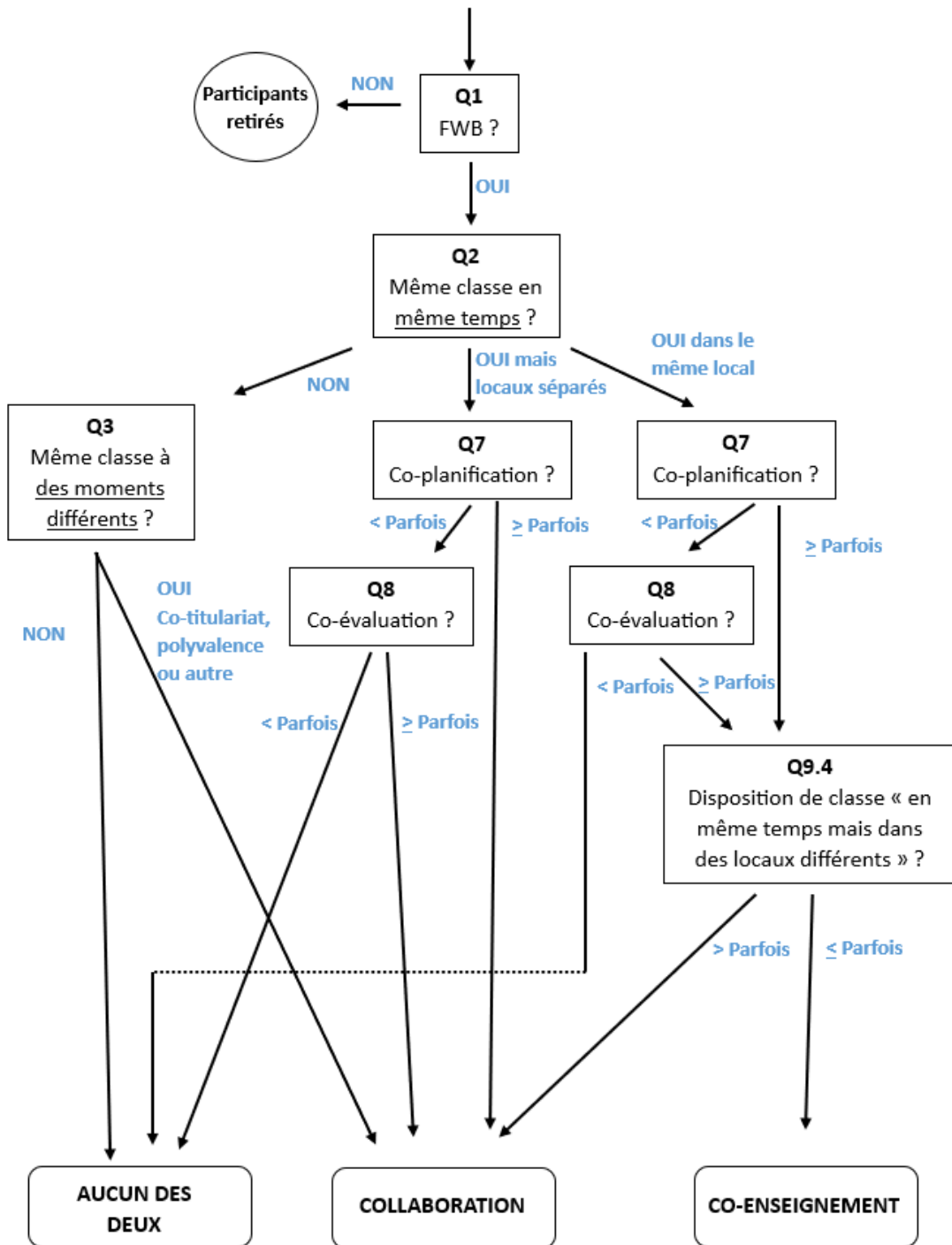


Figure 31 : Arbre de décision du niveau d'implication collaborative des enseignants

## Annexe n°10 : Questions des échelles de la mise en place du co-enseignement

TABLEAU 26. – Questions des échelles de la mise en place du co-enseignement

Le sentiment d'équité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je me sens sur un pied d'égalité par rapport à mon/ma collègue co-enseignant.e (prise en charge du groupe et contenus enseignés) » (item 1)</li> <li>- « Les tâches sont réparties équitablement avec le/la collègue avec qui je co-enseigne » (item 2)</li> </ul>
La perception du co-enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Le co-enseignement permet une observation plus fine des élèves » (item 13)</li> <li>- « Le co-enseignement facilite la différenciation » (item 14)</li> <li>- « De manière générale, je perçois positivement le co-enseignement » (item 15)</li> </ul>
Le soutien de la hiérarchie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Nous disposons de suffisamment de ressources matérielles pour la pratique du co-enseignement (locaux, matériel...) » (item 9)</li> <li>- « L'organisation de mon école rend difficile la pratique du co-enseignement » (item 10)</li> </ul>
Le sentiment de compétence en co-enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Il arrive que je me sente jugé.e par mon/ma collègue » (item 3)</li> <li>- « J'apprécie la présence de mon/ma collègue co-enseignant.e. » (item 4)</li> <li>- « Il arrive de me sentir inutile lorsque je travaille en co-enseignement » (item 5)</li> </ul>
La communication entre les co-enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e a l'occasion de s'exprimer. » (item 6)</li> <li>- « En cas de désaccord avec mon/ma collègue co-enseignant.e, chacun.e de nous est prêt.e à faire des concessions » (item 7)</li> </ul>

## Annexe n°11 : Analyses factorielles et consistance interne des échelles de la mise en place du co-enseignement

- Analyses factorielles

*Les échelles de la mise en place du co-enseignement - matrice factorielle*

**Matrice de forme<sup>a</sup>**

	Facteur					
	1	2	3	4	5	6
Organisation difficile inversé	,968					
Ressenti sur le co-enseignement-ressources matérielles disponibles	,453					
Ressenti sur le co-enseignement-soutien de la direction						
Ressenti sur le co-enseignement-concessions lors de désaccords		1,038				
Ressenti sur le co-enseignement-communication lors de désaccords		,662				
Ressenti sur le co-enseignement-facilite différenciation			,996			
Ressenti sur le co-enseignement-observation fine des élèves			,781			
Ressenti sur le co-enseignement-perception positive du co-enseignement			,519			
Ressenti sur le co-enseignement-pied d'égalité				,787		
Ressenti sur le co-enseignement-tâches réparties équitablement				,667		
Charge de travail inversé						
Sentiment de jugement inversé					,613	
Ressenti sur le co-enseignement-présence appréciée					,491	,387
Ressenti - sentiment d'inutilité inversé					,366	
Ressenti sur le co-enseignement-échanges et questionnements						,736

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 11 itérations.

- Consistance interne

- Sentiment d'équité entre les co-enseignants

*L'alpha de Cronbach sur le sentiment d'équité entre les co-enseignants*

<b>Statistiques de fiabilité</b>	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,786	2

➤ Sentiment de compétence en co-enseignement

*L'alpha de Cronbach sur le sentiment de compétence en co-enseignement*

<b>Statistiques de fiabilité</b>	
Alpha de Cronbach <sup>a</sup>	Nombre d'éléments
-,273	3

a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

➤ La compatibilité des co-enseignants

*L'alpha de Cronbach sur la compatibilité des co-enseignants*

<b>Statistiques de fiabilité</b>	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,823	2

➤ La perception du co-enseignement

*L'alpha de Cronbach sur la perception du co-enseignement*

<b>Statistiques de fiabilité</b>	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,845	3

➤ Le soutien de la hiérarchie

*L'alpha de Cronbach sur le soutien de la hiérarchie*

<b>Statistiques de fiabilité</b>	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,623	2

Annexe n°12 : rapport des tests 1 dans H1

- **Ancienneté**

- Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

*Statistiques descriptives sur l'ancienneté (N= 250)*

Statistiques descriptives									
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Ancienneté	250	0	3	2,02	1,172	-,696	,154	-1,108	,307
N valide (liste)	250								

✓ **Homogénéité des variances :  $p = .726 > .05$**

*Test d'homogénéité des variances de l'échelle du bien-être au travail (N=250)*

Tests d'homogénéité des variances						
		Statistique de Levene	df1	df2	Sig.	
Echelle de bien-être au travail	Basé sur la moyenne	,438	3	246	,726	
	Basé sur la médiane	,441	3	246	,724	
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,441	3	231,791	,724	
	Basé sur la moyenne tronquée	,443	3	246	,723	

- ANOVA

*Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'ancienneté (N=250)*

ANOVA					
Echelle de bien-être au travail					
	Somme des carrés	df	Carré moyen	F	Sig.
Entre groupes	,391	3	,130	,872	,456
Intra-groupes	36,757	246	,149		
Total	37,148	249			

- **Genre**

- Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

× **Skewness et Kurtosis : pas compris entre -2 et 2**

*Statistiques descriptives sur le genre des enseignants (N=250)*

Statistiques descriptives									
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Sexe	250	0	1	,04	,206	4,474	,154	18,158	,307
N valide (liste)	250								

- **Âge**

- Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

*Statistiques descriptives sur l'âge des enseignants (N=250)*

Statistiques descriptives									
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Age	250	0	4	1,94	1,112	,013	,154	-,802	,307
N valide (liste)	250								

✓ **Homogénéité des variances :  $p = .384 > .05$**

*Test d'homogénéité des variances de l'âge des enseignants (N=250)*

Tests d'homogénéité des variances						
		Statistique de Levene	df1	df2	Sig.	
Echelle de bien-être au travail	Basé sur la moyenne	1,047	4	245	,384	
	Basé sur la médiane	,998	4	245	,409	
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,998	4	231,919	,409	
	Basé sur la moyenne tronquée	1,046	4	245	,384	

- ANOVA

*Test ANOVA entre le bien-être des enseignants et l'âge (N=250)*

ANOVA					
Echelle de bien-être au travail					
	Somme des carrés	df	Carré moyen	F	Sig.
Entre groupes	,849	4	,212	1,432	,224
Intra-groupes	36,300	245	,148		
Total	37,148	249			

Annexe n°13 : rapport du test 2 dans H1

• **La perception du leadership**

○ Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives sur l'échelle de la perception du leadership transformationnel (N=249)

	Statistiques descriptives								
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle leadership	249	,00	3,00	1,9364	,66336	-,578	,154	,430	,307
N valide (liste)	249								

✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et 2**

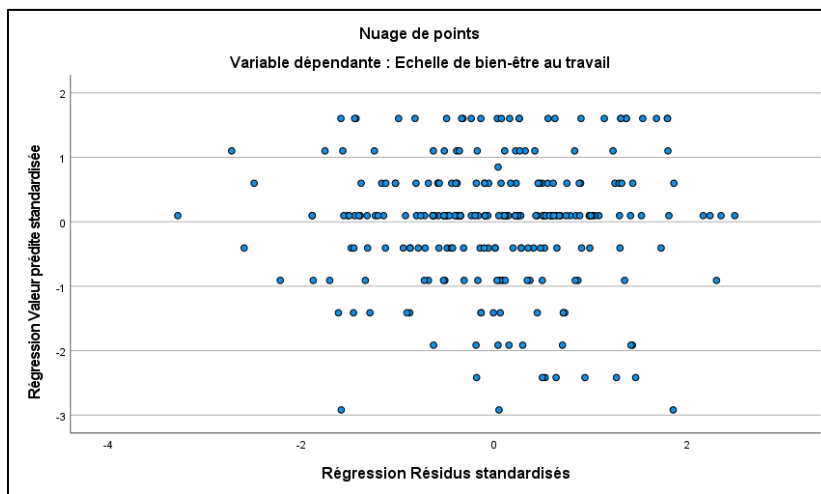


Figure 32 – Nuage de points du bien-être des enseignants en fonction de leur perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression

Récapitulatif des modèles de l'échelle de la perception du leadership de la direction sur le bien-être des enseignants (N= 249)

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,421 <sup>a</sup>	,177	,174	,35163

a. Prédicteurs : (Constante), Echelle leadership  
 b. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

Tableau de coefficients de l'échelle de la perception du leadership transformationnel sur le bien-être des enseignants (N=249)

Coefficients <sup>a</sup>						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,631	,069		23,685	<,001
	Echelle leadership	,245	,034	,421	7,289	<,001

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

## Annexe n°14 : rapport des analyses descriptives de H1

- Relation entre niveau d'implication collaborative et bien-être au travail

Statistiques descriptives de l'échelle du bien-être au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (N=250)

Descriptives							
Niveau d'implication		Statistiques		Erreur standard			
Echelle de bien-être au travail	Aucun des deux	Moyenne		2,1188	,04518		
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,0287			
			Borne supérieure	2,2090			
		Moyenne tronquée à 5 %		2,1157			
		Médiane		2,1100			
		Variance		,141			
		Ecart type		,37528			
		Minimum		1,13			
		Maximum		3,00			
		Plage		1,87			
		Plage interquartile		,49			
		Asymétrie		,099	,289		
		Kurtosis		,188	,570		
		Collaboration	Moyenne	Moyenne		2,0463	,03220
				Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,9825	
					Borne supérieure	2,1100	
				Moyenne tronquée à 5 %		2,0484	
				Médiane		2,0450	
				Variance		,122	
Ecart type				,34974			
Minimum				,97			
Maximum				2,91			
Plage				1,94			
Plage interquartile				,47			
Asymétrie				-,203	,223		
Kurtosis				,377	,442		
Co-enseignement	Moyenne			Moyenne		2,2091	,05579
				Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,0976	
					Borne supérieure	2,3207	
				Moyenne tronquée à 5 %		2,2190	
				Médiane		2,2100	
				Variance		,196	
		Ecart type		,44283			
		Minimum		1,08			
		Maximum		3,00			
		Plage		1,93			
		Plage interquartile		,63			
		Asymétrie		-,186	,302		
		Kurtosis		-,245	,595		

Annexe n°15 : rapport des analyses inférentielles de H1

• **H1 principale : régression multiple**

○ Hypothèses sous-jacentes

- ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
- ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2 (à .003 près)**

Statistiques descriptives de l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

	Statistiques descriptives					
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle de bien-être au travail	250	3,00	-,011	,154	,124	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Coefficients de l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

Modèle	Coefficients <sup>a</sup>									
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité		
	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF	
1	(Constante)	2,119	,046		46,023	<,001	2,028	2,210		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,075	,058	-,097	-1,288	,199	-,189	,040	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,090	,067	,102	1,355	,177	-,041	,222	,700	1,429
2	(Constante)	1,665	,073		22,688	<,001	1,521	1,810		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,116	,053	-,150	-2,199	,029	-,220	-,012	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,048	,060	,055	,801	,424	-,071	,168	,694	1,441
	Echelle leadership	,250	,033	,428	7,497	<,001	,184	,315	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

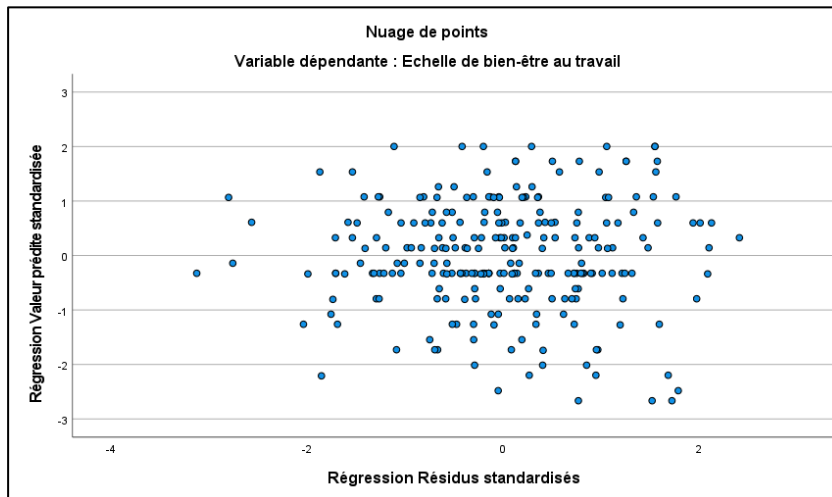


Figure 33 – Nuage de points du bien-être des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des régressions l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,175 <sup>a</sup>	,030	,023	,38243	,030	3,864	2	246	,022
2	,460 <sup>b</sup>	,211	,202	,34561	,181	56,212	1	245	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)

b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership

c. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,044	,035		57,814	<,001	1,974	2,114		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,075	,058	,087	1,288	,199	-,040	,189	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,165	,060	,186	2,762	,006	,047	,283	,870	1,149
2	(Constante)	1,549	,073		21,138	<,001	1,405	1,694		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,116	,053	,134	2,199	,029	,012	,220	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,164	,054	,185	3,044	,003	,058	,271	,870	1,149
	Echelle leadership	,250	,033	,428	7,497	<,001	,184	,315	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

## Annexe n°16 : rapport des analyses descriptives de h1.1

## ○ Épanouissement au travail

*Statistiques descriptives de l'échelle de l'épanouissement au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Statistiques		
Echelle épanouissement		
N	Valide	250
	Manquant	6
Moyenne		2,1050
Médiane		2,0000
Ecart type		,56569
Asymétrie		-,984
Erreur standard d'asymétrie		,154
Kurtosis		2,167
Erreur standard d'aplatissement		,307

Tableau de fréquences de l'item 2 de l'épanouissement au travail (N=249)

Epanouissement - Je trouve mon travail excitant					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	14	5,5	5,6	5,6
	Plutôt pas d'accord	50	19,5	20,1	25,7
	Plutôt d'accord	147	57,4	59,0	84,7
	Tout à fait d'accord	38	14,8	15,3	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 7 de l'épanouissement au travail (N=249)

Epanouissement - J'aime mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	4	1,6	1,6	1,6
	Plutôt pas d'accord	19	7,4	7,6	9,2
	Plutôt d'accord	127	49,6	51,0	60,2
	Tout à fait d'accord	99	38,7	39,8	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 12 de l'épanouissement au travail (N=249)

Epanouissement - Je suis fier/fière de l'emploi que j'occupe					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	8	3,1	3,2	3,2
	Plutôt pas d'accord	19	7,4	7,6	10,8
	Plutôt d'accord	152	59,4	61,0	71,9
	Tout à fait d'accord	70	27,3	28,1	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 18 de l'épanouissement au travail (N=249)

Epanouissement - Je trouve un sens à mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	6	2,3	2,4	2,4
	Plutôt pas d'accord	20	7,8	8,0	10,4
	Plutôt d'accord	152	59,4	60,8	71,2
	Tout à fait d'accord	72	28,1	28,8	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

○ Relation entre niveau d'implication collaborative et épanouissement au travail

*Statistiques descriptives de l'échelle de l'épanouissement au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (N=249)*

Descriptives							
Niveau d'implication		Statistiques		Erreur standard			
Echelle épanouissement	Aucun des deux	Moyenne		2,1594	,06549		
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,0287			
			Borne supérieure	2,2901			
		Moyenne tronquée à 5 %		2,2017			
		Médiane		2,2500			
		Variance		,296			
		Ecart type		,54397			
		Minimum		,00			
		Maximum		3,00			
		Plage		3,00			
		Plage interquartile		,50			
		Asymétrie		-1,255	,289		
		Kurtosis		3,779	,570		
		Collaboration		Moyenne		2,0339	,05097
				Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,9330	
	Borne supérieure			2,1348			
Moyenne tronquée à 5 %				2,0565			
Médiane				2,0000			
Variance				,307			
Ecart type				,55365			
Minimum				,00			
Maximum				3,00			
Plage				3,00			
Plage interquartile				,56			
Asymétrie				-,789	,223		
Kurtosis				1,586	,442		
Co-enseignement				Moyenne		2,1786	,07599
				Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,0267	
			Borne supérieure	2,3305			
		Moyenne tronquée à 5 %		2,2286			
		Médiane		2,2500			
		Variance		,364			
		Ecart type		,60313			
		Minimum		,00			
		Maximum		3,00			
		Plage		3,00			
		Plage interquartile		,50			
		Asymétrie		-1,204	,302		
		Kurtosis		2,772	,595		

Annexe n°17 : rapport des analyses inférentielles de h1.1

• **Sous-hypothèse 1.1**

- Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✗ **Skewness et Kurtosis : pas compris entre -2 et 2**

*Statistiques descriptives de l'échelle de l'épanouissement en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

✓ **Absence de multicollinéarité : VIF < 5**

Statistiques descriptives						
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
			Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques
Echelle épanouissement	250	3,00	-,984	,154	2,167	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

*Coefficients de l'échelle de l'épanouissement au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,159	,068		31,938	<,001	2,026	2,293		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,134	,085	-,119	-1,569	,118	-,302	,034	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,019	,098	,015	,196	,845	-,174	,212	,700	1,429
2	(Constante)	1,675	,113		14,759	<,001	1,451	1,898		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,178	,082	-,158	-2,181	,030	-,338	-,017	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	-,026	,093	-,020	-,274	,784	-,210	,159	,694	1,441
	Echelle leadership	,267	,051	,314	5,185	<,001	,165	,368	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle épanouissement

✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

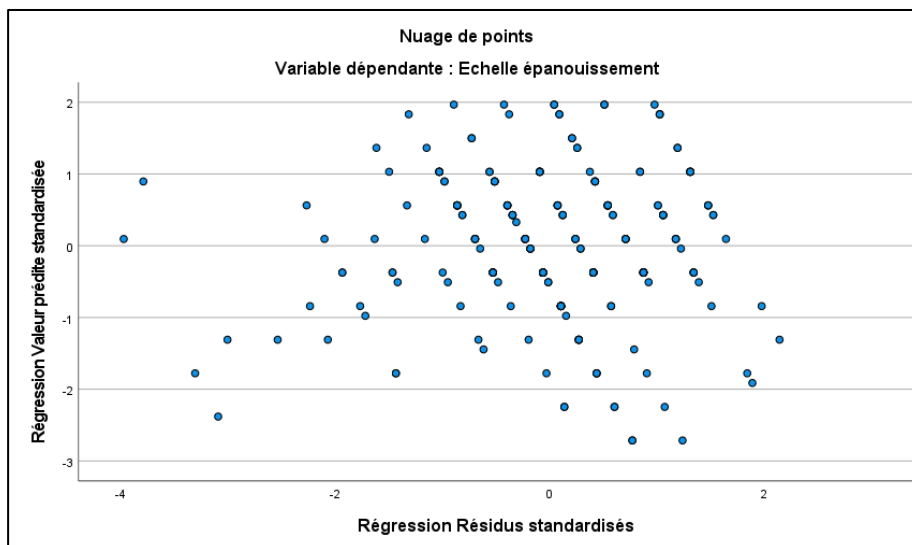


Figure 34 – Nuage de points de l'épanouissement des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle de la perception du leadership de la direction sur le bien-être des enseignants (N= 249)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,127 <sup>a</sup>	,016	,008	,56164	,016	2,027	2	246	,134
2	,337 <sup>b</sup>	,113	,103	,53424	,097	26,882	1	245	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)

b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership

c. Variable dépendante : Echelle épanouissement

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative (coordination) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,159	,068		31,938	<,001	2,026	2,293		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,134	,085	-,119	-1,569	,118	-,302	,034	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,019	,098	,015	,196	,845	-,174	,212	,700	1,429
2	(Constante)	1,675	,113		14,759	<,001	1,451	1,898		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,178	,082	-,158	-2,181	,030	-,338	-,017	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	-,026	,093	-,020	-,274	,784	-,210	,159	,694	1,441
	Echelle leadership	,267	,051	,314	5,185	<,001	,165	,368	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle épanouissement

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être en lien avec le niveau d'implication collaborative (collaboration) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,026	,052		39,012	<,001	1,923	2,128		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,134	,085	,106	1,569	,118	-,034	,302	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,153	,088	,118	1,742	,083	-,020	,326	,870	1,149
2	(Constante)	1,497	,113		13,211	<,001	1,274	1,720		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,178	,082	,141	2,181	,030	,017	,338	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,152	,083	,118	1,823	,069	-,012	,317	,870	1,149
	Echelle leadership	,267	,051	,314	5,185	<,001	,165	,368	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle épanouissement

Annexe n°18 : rapport des analyses descriptives de h1.2

○ Sentiment de compétence

Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment de compétence et de ces items (N=249)

		Statistiques					
		Echelle sentiment de compétence	Sentiment de compétence - Je connais ma valeur comme enseignant(e)	Sentiment de compétence - J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail	Sentiment de compétence - Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail	Sentiment de compétence - J'ai confiance en moi au travail	Sentiment de compétence - Je sais que je suis capable de faire mon travail
N	Valide	250	249	249	250	250	249
	Manquant	6	7	7	6	6	7
Moyenne		2,1606	2,10	2,23	2,08	1,99	2,40
Médiane		2,2000	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Ecart type		,52164	,676	,635	,618	,758	,614
Asymétrie		-,620	-,524	-,423	-,567	-,371	-,812
Erreur standard d'asymétrie		,154	,154	,154	,154	,154	,154
Kurtosis		1,425	,629	,251	1,578	-,229	1,242
Erreur standard d'aplatissement		,307	,307	,307	,307	,307	,307

Tableau de fréquences de l'item 24 du sentiment de compétence (N=249)

Sentiment de compétence - Je connais ma valeur comme enseignant(e)					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	5	2,0	2,0	2,0
	Plutôt pas d'accord	30	11,7	12,0	14,1
	Plutôt d'accord	148	57,8	59,4	73,5
	Tout à fait d'accord	66	25,8	26,5	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 19 du sentiment de compétence (N=249)

Sentiment de compétence - J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	,8	,8	,8
	Plutôt pas d'accord	22	8,6	8,8	9,6
	Plutôt d'accord	142	55,5	57,0	66,7
	Tout à fait d'accord	83	32,4	33,3	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 14 du sentiment de compétence (N=250)

Sentiment de compétence - Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	5	2,0	2,0	2,0
	Plutôt pas d'accord	23	9,0	9,2	11,2
	Plutôt d'accord	168	65,6	67,2	78,4
	Tout à fait d'accord	54	21,1	21,6	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 8 du sentiment de compétence (N=250)

Sentiment de compétence - J'ai confiance en moi au travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	7	2,7	2,8	2,8
	Plutôt pas d'accord	52	20,3	20,8	23,6
	Plutôt d'accord	128	50,0	51,2	74,8
	Tout à fait d'accord	63	24,6	25,2	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 3 du sentiment de compétence (N=249)

Sentiment de compétence - Je sais que je suis capable de faire mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	3	1,2	1,2	1,2
	Plutôt pas d'accord	8	3,1	3,2	4,4
	Plutôt d'accord	125	48,8	50,2	54,6
	Tout à fait d'accord	113	44,1	45,4	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

- Relation entre niveau d'implication collaborative et sentiment de compétence

Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment de compétence au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (N=249)

Descriptives						
Niveau d'implication		Statistiques			Erreur standard	
Echelle sentiment de compétence	Aucun des deux	Moyenne		2,2377	,06293	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,1121		
			Borne supérieure	2,3633		
		Moyenne tronquée à 5 %		2,2691		
		Médiane		2,2000		
		Variance		,273		
		Ecart type		,52275		
		Minimum		,80		
		Maximum		3,00		
		Plage		2,20		
		Plage interquartile		,70		
		Asymétrie		-,456	,289	
		Kurtosis		,483	,570	
			Moyenne		2,0737	,04715
			Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,9804	
				Borne supérieure	2,1671	
			Moyenne tronquée à 5 %		2,0915	
	Médiane		2,0000			
	Variance		,262			
	Ecart type		,51215			
	Minimum		,00			
	Maximum		3,00			
	Plage		3,00			
	Plage interquartile		,60			
	Asymétrie		-,690	,223		
	Kurtosis		1,879	,442		
	Moyenne		2,2389	,06558		
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,1078			
		Borne supérieure	2,3700			
	Moyenne tronquée à 5 %		2,2638			
	Médiane		2,2000			
	Variance		,271			
	Ecart type		,52050			
	Minimum		,20			
	Maximum		3,00			
	Plage		2,80			
	Plage interquartile		,60			
	Asymétrie		-,828	,302		
	Kurtosis		2,343	,595		

Annexe n°19 : rapport des analyses inférentielles de h1.2

- **Sous-hypothèse 1.2**
  - Hypothèses sous-jacentes
  - ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
  - ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment de compétence au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N=249)

	Statistiques descriptives					
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
			Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle sentiment de compétence	250	3,00	-,620	,154	1,425	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

- ✓ **Absence de multicollinéarité : VIF < 5**

Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment de compétence au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N=249)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>									
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,238	,062		35,871	<,001	2,115	2,361			
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,165	,079	-,158	-2,098	,037	-,320	-,010	,700	1,429	
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,001	,090	,001	,013	,989	-,177	,179	,700	1,429	
2	(Constante)	1,983	,108		18,277	<,001	1,769	2,197			
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,188	,078	-,180	-2,414	,017	-,342	-,035	,692	1,445	
	Coopération ou pas (co-enseignement)	-,022	,089	-,019	-,249	,803	-,198	,154	,694	1,441	
	Echelle leadership	,140	,049	,178	2,849	,005	,043	,237	,987	1,013	

a. Variable dépendante : Echelle sentiment de compétence

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

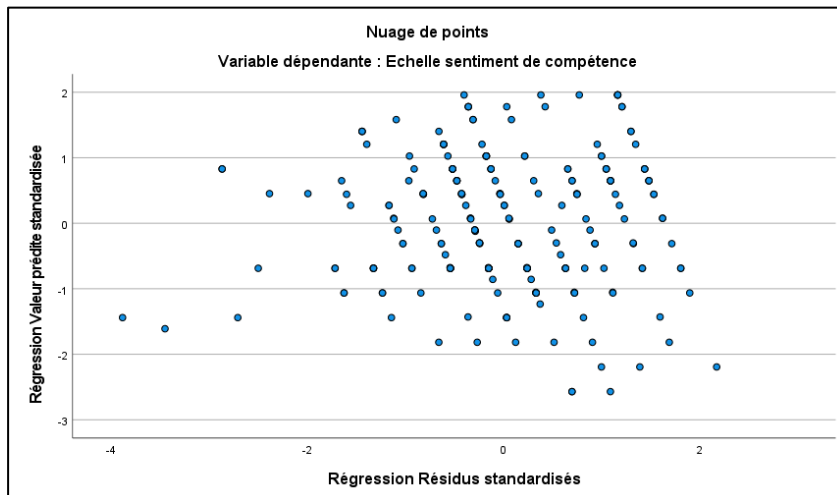


Figure 35 – Nuage de points du sentiment de compétence des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

Récapitulatif des modèles de l'échelle de l'échelle du sentiment de compétence en lien avec le niveau d'implication collaborative (N= 249)

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>										
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F	
						Variation de F	ddl1	ddl2		
1	,158 <sup>a</sup>	,025	,017	,51817	,025	3,168	2	246	,044	
2	,237 <sup>b</sup>	,056	,045	,51084	,031	8,116	1	245	,005	

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)

b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership

c. Variable dépendante : Echelle sentiment de compétence

Tableau de coefficients de l'échelle de l'échelle du sentiment de compétence en lien avec le niveau d'implication collaborative (coordination) (N= 249)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,238	,062		35,871	<,001	2,115	2,361		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,165	,079	-,158	-2,098	,037	-,320	-,010	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,001	,090	,001	,013	,989	-,177	,179	,700	1,429
2	(Constante)	1,983	,108		18,277	<,001	1,769	2,197		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,188	,078	-,180	-2,414	,017	-,342	-,035	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	-,022	,089	-,019	-,249	,803	-,198	,154	,694	1,441
	Echelle leadership	,140	,049	,178	2,849	,005	,043	,237	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle sentiment de compétence

Tableau de coefficients de l'échelle de l'échelle du sentiment de compétence en lien avec le niveau d'implication collaborative (collaboration) (N= 249)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,073	,048		43,266	<,001	1,978	2,167		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,165	,079	,142	2,098	,037	,010	,320	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,166	,081	,139	2,053	,041	,007	,326	,870	1,149
2	(Constante)	1,795	,108		16,566	<,001	1,581	2,008		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,188	,078	,161	2,414	,017	,035	,342	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,166	,080	,138	2,078	,039	,009	,323	,870	1,149
	Echelle leadership	,140	,049	,178	2,849	,005	,043	,237	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle sentiment de compétence

**Annexe n°20 : rapport des analyses descriptives de h1.3**

○ Reconnaissance perçue

*Statistiques descriptives de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail et de ses items (N= 249)*

		Statistiques				
		Echelle reconnaissance au travail	Reconnaissance - J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence	Reconnaissance - Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille	Reconnaissance - Je sens que mes efforts au travail sont appréciés	Reconnaissance - Je sens que mon travail est reconnu
N	Valide	250	250	247	250	250
	Manquant	6	6	9	6	6
Moyenne		1,8153	2,08	1,91	1,80	1,47
Médiane		1,7500	2,00	2,00	2,00	2,00
Ecart type		,56035	,600	,640	,754	,888
Asymétrie		-,176	-,141	-,384	-,284	-,210
Erreur standard d'asymétrie		,154	,154	,155	,154	,154
Kurtosis		,061	,213	,644	-,146	-,749
Erreur standard d'aplatissement		,307	,307	,309	,307	,307

*Tableau de fréquences de l'item 20 l'échelle de la reconnaissance perçue au travail (N= 250)*

		Reconnaissance - J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	,4	,4	,4
	Plutôt pas d'accord	33	12,9	13,2	13,6
	Plutôt d'accord	162	63,3	64,8	78,4
	Tout à fait d'accord	54	21,1	21,6	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

*Tableau de fréquences de l'item 15 l'échelle de la reconnaissance perçue au travail (N= 247)*

		Reconnaissance - Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	5	2,0	2,0	2,0
	Plutôt pas d'accord	48	18,8	19,4	21,5
	Plutôt d'accord	159	62,1	64,4	85,8
	Tout à fait d'accord	35	13,7	14,2	100,0
	Total	247	96,5	100,0	
Manquant	Système	9	3,5		
Total		256	100,0		

*Tableau de fréquences de l'item 9 l'échelle de la reconnaissance perçue au travail (N= 250)*

		Reconnaissance - Je sens que mes efforts au travail sont appréciés			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	11	4,3	4,4	4,4
	Plutôt pas d'accord	67	26,2	26,8	31,2
	Plutôt d'accord	132	51,6	52,8	84,0
	Tout à fait d'accord	40	15,6	16,0	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

*Tableau de fréquences de l'item 4 l'échelle de la reconnaissance perçue au travail (N= 250)*

		Reconnaissance - Je sens que mon travail est reconnu			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	42	16,4	16,8	16,8
	Plutôt pas d'accord	73	28,5	29,2	46,0
	Plutôt d'accord	110	43,0	44,0	90,0
	Tout à fait d'accord	25	9,8	10,0	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

- Relation entre niveau d'implication collaborative et reconnaissance perçue

*Statistiques descriptives de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (N= 250)*

Descriptives				Statistiques	Erreur standard
Niveau d'implication					
Echelle reconnaissance au travail	Aucun des deux	Moyenne		1,8116	,06816
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,6756	
			Borne supérieure	1,9476	
		Moyenne tronquée à 5 %		1,8086	
		Médiane		1,7500	
		Variance		,321	
		Ecart type		,56621	
		Minimum		,50	
		Maximum		3,00	
		Plage		2,50	
		Plage interquartile		,50	
		Asymétrie		,091	,289
		Kurtosis		-,185	,570
		Collaboration		Moyenne	
Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure			1,6482	
	Borne supérieure			1,8320	
Moyenne tronquée à 5 %				1,7576	
Médiane				1,7500	
Variance				,254	
Ecart type				,50416	
Minimum				,00	
Maximum				2,75	
Plage				2,75	
Plage interquartile				,56	
Asymétrie				-,680	,223
Kurtosis				,433	,442
Co-enseignement				Moyenne	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,8015	
			Borne supérieure	2,1191	
		Moyenne tronquée à 5 %		1,9780	
		Médiane		2,0000	
		Variance		,398	
		Ecart type		,63055	
		Minimum		,50	
		Maximum		3,00	
		Plage		2,50	
		Plage interquartile		1,00	
		Asymétrie		-,176	,302
		Kurtosis		-,395	,595

Annexe n°21 : rapport des analyses inférentielles de h1.3

• **Sous-hypothèse 1.3**

- Hypothèses sous-jacentes

- ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
- ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

	Statistiques descriptives					
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle reconnaissance au travail	250	3,00	-,176	,154	,061	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

- ✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>								Statistiques de colinéarité	
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Tolérance	VIF	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure			
1	(Constante)	1,812	,067		27,103	<,001	1,680	1,943			
	variable muette du niveau d'implication (collaboration)	-,077	,084	-,068	-,908	,365	-,243	,089	,700	1,429	
	variable muette du niveau d'implication (coopération)	,149	,097	,116	1,537	,126	-,042	,339	,700	1,429	
2	(Constante)	1,120	,105		10,639	<,001	,913	1,328			
	variable muette du niveau d'implication (collaboration)	-,139	,076	-,124	-,841	,067	-,288	,010	,692	1,445	
	variable muette du niveau d'implication (coopération)	,085	,087	,066	,979	,329	-,086	,256	,694	1,441	
	Echelle leadership	,380	,048	,450	7,966	<,001	,286	,475	,987	1,013	

a. Variable dépendante : Echelle reconnaissance au travail

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

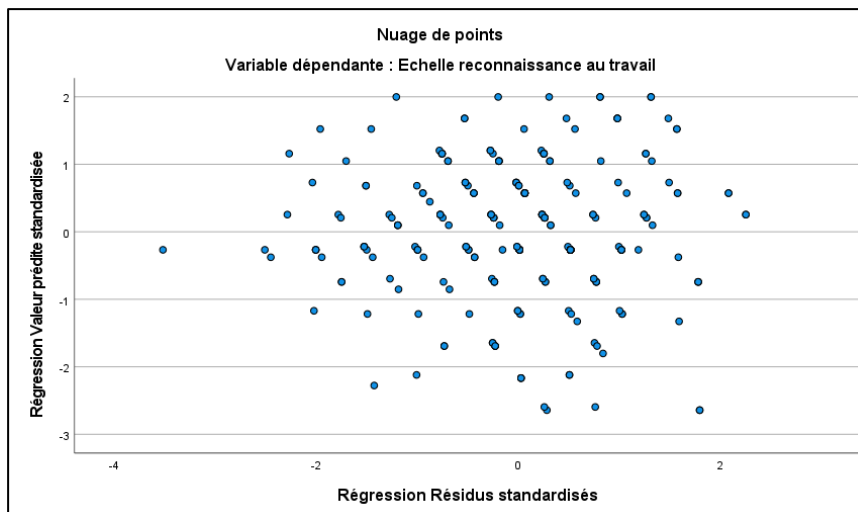


Figure 36 – Nuage de points de la reconnaissance au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,163 <sup>a</sup>	,027	,019	,55522	,027	3,371	2	246	,036
2	,476 <sup>b</sup>	,227	,217	,49584	,200	63,450	1	245	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)  
 b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership  
 c. Variable dépendante : Echelle reconnaissance au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (coordination) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,812	,067		27,103	<,001	1,680	1,943		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,077	,084	-,068	-,908	,365	-,243	,089	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,149	,097	,116	1,537	,126	-,042	,339	,700	1,429
2	(Constante)	1,120	,105		10,639	<,001	,913	1,328		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,139	,076	-,124	-1,841	,067	-,288	,010	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,085	,087	,066	,979	,329	-,086	,256	,694	1,441
	Echelle leadership	,380	,048	,450	7,966	<,001	,286	,475	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle reconnaissance au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (collaboration) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,735	,051		33,801	<,001	1,634	1,836		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,077	,084	,061	,908	,365	-,089	,243	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,225	,087	,175	2,596	,010	,054	,396	,870	1,149
2	(Constante)	,981	,105		9,329	<,001	,774	1,188		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,139	,076	,111	1,841	,067	-,010	,288	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,224	,077	,174	2,894	,004	,072	,377	,870	1,149
	Echelle leadership	,380	,048	,450	7,966	<,001	,286	,475	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle reconnaissance au travail

## Annexe n°22 : rapport des analyses descriptives de h1.4

## ○ Relations interpersonnelles

Statistiques descriptives de l'échelle des relations interpersonnelles et de ses items (N=249)

		Statistiques					
Echelle relations interpersonnelles		Relations interpersonnelles - Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille	Relations interpersonnelles - J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail	Relations interpersonnelles - Je m'entends bien avec les gens de mon travail	Relations interpersonnelles - Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail	Relations interpersonnelles - J'apprécie les gens avec qui je travaille	
N	Valide	250	249	250	249	250	250
	Manquant	6	7	6	7	6	6
Moyenne		2,1938	2,12	2,07	2,24	2,22	2,32
Médiane		2,2000	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Ecart type		,51909	,725	,676	,545	,663	,621
Asymétrie		-,398	-,763	-,397	,084	-,283	-,540
Erreur standard d'asymétrie		,154	,154	,154	,154	,154	,154
Kurtosis		-,069	,925	,271	-,298	-,766	,430
Erreur standard d'aplatissement		,307	,307	,307	,307	,307	,307

Tableau de fréquences de l'item 22 de l'échelle des relations interpersonnelles (N=249)

Relations interpersonnelles - Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	9	3,5	3,6	3,6
	Plutôt pas d'accord	25	9,8	10,0	13,7
	Plutôt d'accord	142	55,5	57,0	70,7
	Tout à fait d'accord	73	28,5	29,3	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 17 de l'échelle des relations interpersonnelles (N=250)

Relations interpersonnelles - J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	4	1,6	1,6	1,6
	Plutôt pas d'accord	37	14,5	14,8	16,4
	Plutôt d'accord	147	57,4	58,8	75,2
	Tout à fait d'accord	62	24,2	24,8	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 11 de l'échelle des relations interpersonnelles (N=249)

Relations interpersonnelles - Je m'entends bien avec les gens de mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt pas d'accord	14	5,5	5,6	5,6
	Plutôt d'accord	161	62,9	64,7	70,3
	Tout à fait d'accord	74	28,9	29,7	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 6 de l'échelle des relations interpersonnelles (N=250)

Relations interpersonnelles - Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt pas d'accord	33	12,9	13,2	13,2
	Plutôt d'accord	128	50,0	51,2	64,4
	Tout à fait d'accord	89	34,8	35,6	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 1 de l'échelle des relations interpersonnelles (N=249)

Relations interpersonnelles - J'apprécie les gens avec qui je travaille					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	,8	,8	,8
	Plutôt pas d'accord	15	5,9	6,0	6,8
	Plutôt d'accord	135	52,7	54,0	60,8
	Tout à fait d'accord	98	38,3	39,2	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

- Relation entre niveau d'implication collaborative et relations interpersonnelles

Statistiques descriptives de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative (N=249)

Descriptives				
	Niveau d'implication		Statistiques	Erreur standard
Echelle relations interpersonnelles	Aucun des deux	Moyenne	2,1681	,06445
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure 2,0395	
			Borne supérieure 2,2967	
		Moyenne tronquée à 5 %	2,1853	
		Médiane	2,2000	
		Variance	,287	
		Ecart type	,53536	
		Minimum	,80	
		Maximum	3,00	
		Plage	2,20	
		Plage interquartile	,60	
		Asymétrie	-,308	,289
		Kurtosis	-,284	,570
		Collaboration	Moyenne	2,1390
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Borne inférieure 2,0473	
			Borne supérieure 2,2306	
	Moyenne tronquée à 5 %		2,1582	
	Médiane		2,0000	
	Variance		,253	
	Ecart type		,50265	
Minimum	,80			
Maximum	3,00			
Plage	2,20			
Co-enseignement	Moyenne	2,3246	,06512	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure 2,1944		
		Borne supérieure 2,4548		
	Moyenne tronquée à 5 %	2,3600		
	Médiane	2,4000		
	Variance	,267		
	Ecart type	,51688		
	Minimum	1,00		
	Maximum	3,00		
	Plage	2,00		
	Plage interquartile	,80		
	Asymétrie	-,776	,302	
	Kurtosis	,477	,595	

Annexe n°23 : rapport des analyses inférentielles de h1.4

• **Sous-hypothèse 1.4**

○ Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

	Statistiques descriptives					
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
			Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques
Echelle relations interpersonnelles	250	3,00	-,398	,154	-,069	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Modèle	Coefficients <sup>a</sup>									
	Coefficients non standardisés			Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF	
1	(Constante)	2,168	,062		34,877	<,001	2,046	2,291		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,028	,078	-,027	-,357	,722	-,182	,126	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,156	,090	,131	1,739	,083	-,021	,334	,700	1,429
2	(Constante)	1,726	,104		16,532	<,001	1,521	1,932		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,068	,075	-,065	-,907	,365	-,216	,080	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,116	,086	,097	1,345	,180	-,054	,285	,694	1,441
	Echelle leadership	,243	,047	,310	5,135	<,001	,150	,336	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle relations interpersonnelles

✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

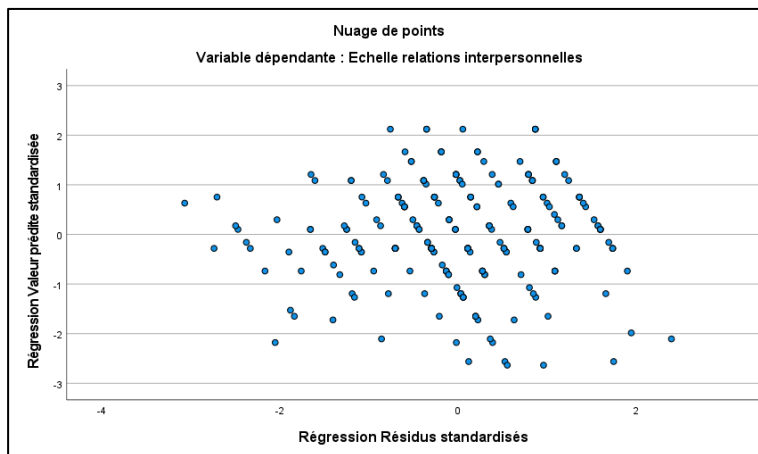


Figure 37 – Nuage de points des relations interpersonnelles au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>										
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F	
						Variation de F	ddl1	ddl2		
1	,148 <sup>a</sup>	,022	,014	,51638	,022	2,737	2	246	,067	
2	,342 <sup>b</sup>	,117	,106	,49165	,095	26,369	1	245	<,001	

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)

b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership

c. Variable dépendante : Echelle relations interpersonnelles

*Tableau de coefficients de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative (Coordination) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,168	,062		34,877	<,001	2,046	2,291		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,028	,078	-,027	-,357	,722	-,182	,126	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,156	,090	,131	1,739	,083	-,021	,334	,700	1,429
2	(Constante)	1,726	,104		16,532	<,001	1,521	1,932		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,068	,075	-,065	-,907	,365	-,216	,080	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,116	,086	,097	1,345	,180	-,054	,285	,694	1,441
	Echelle leadership	,243	,047	,310	5,135	<,001	,150	,336	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle relations interpersonnelles

*Tableau de coefficients de l'échelle des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative (Collaboration) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,140	,048		44,830	<,001	2,046	2,234		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,028	,078	,024	,357	,722	-,126	,182	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,184	,081	,155	2,286	,023	,025	,343	,870	1,149
2	(Constante)	1,658	,104		15,903	<,001	1,453	1,864		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,068	,075	,059	,907	,365	-,080	,216	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,184	,077	,154	2,392	,018	,032	,335	,870	1,149
	Echelle leadership	,243	,047	,310	5,135	<,001	,150	,336	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle relations interpersonnelles

Annexe n°24 : rapport des analyses inférentielles de h1.5

○ Désir d'implication

Statistiques descriptives de l'échelle de l'implication au travail et de ses items (N= 250)

		Statistiques				
		Echelle de l'implication dans le travail	Désir d'implication - J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail (moyenne)	Désir d'implication - Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement	Désir d'implication - J'aime relever des défis dans mon travail	Désir d'implication - Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement
N	Valide	250	250	249	250	249
	Manquant	6	6	7	6	7
Moyenne		2,2620	2,260	2,28	2,24	2,27
Médiane		2,2500	2,000	2,00	2,00	2,00
Ecart type		,39999	,5455	,555	,556	,566
Asymétrie		,244	-,622	,002	-,114	-,183
Erreur standard d'asymétrie		,154	,154	,154	,154	,154
Kurtosis		-,428	1,400	-,501	,444	,264
Erreur standard d'aplatissement		,307	,307	,307	,307	,307

Tableau de fréquences de l'item 5 de l'échelle de l'implication au travail (N= 250)

Désir d'implication - J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail (moyenne)					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	,8	,8	,8
	Plutôt pas d'accord	8	3,1	3,2	4,0
	1,5	17	6,6	6,8	10,8
	Plutôt d'accord	108	42,2	43,2	54,0
	2,5	59	23,0	23,6	77,6
	Tout à fait d'accord	56	21,9	22,4	100,0
Total		250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 21 de l'échelle de l'implication au travail (N= 249)

Désir d'implication - Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon établissement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt pas d'accord	13	5,1	5,2	5,2
	Plutôt d'accord	153	59,8	61,4	66,7
	Tout à fait d'accord	83	32,4	33,3	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 16 de l'échelle de l'implication au travail (N= 250)

Désir d'implication - J'aime relever des défis dans mon travail					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	,4	,4	,4
	Plutôt pas d'accord	13	5,1	5,2	5,6
	Plutôt d'accord	162	63,3	64,8	70,4
	Tout à fait d'accord	74	28,9	29,6	100,0
	Total	250	97,7	100,0	
Manquant	Système	6	2,3		
Total		256	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 10 de l'échelle de l'implication au travail (N= 249)

Désir d'implication - Je me soucie du bon fonctionnement de mon établissement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	,4	,4	,4
	Plutôt pas d'accord	12	4,7	4,8	5,2
	Plutôt d'accord	154	60,2	61,8	67,1
	Tout à fait d'accord	82	32,0	32,9	100,0
	Total	249	97,3	100,0	
Manquant	Système	7	2,7		
Total		256	100,0		

○ Relation entre niveau d'implication collaborative et désir d'implication

*Tableau de Statistiques descriptives de l'échelle de l'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (N=249)*

Descriptives					
Niveau d'implication		Statistiques		Erreur standard	
Echelle de l'implication dans le travail	Aucun des deux	Moyenne		2,2174	,05436
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,1089	
			Borne supérieure	2,3259	
		Moyenne tronquée à 5 %		2,2198	
		Médiane		2,1250	
		Variance		,204	
		Ecart type		,45154	
		Minimum		1,25	
		Maximum		3,00	
		Plage		1,75	
	Plage interquartile		,56		
	Asymétrie		,152	,289	
	Kurtosis		-,711	,570	
	Collaboration	Moyenne		2,2447	,03342
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,1785	
			Borne supérieure	2,3109	
		Moyenne tronquée à 5 %		2,2408	
		Médiane		2,1250	
		Variance		,132	
		Ecart type		,36302	
Minimum			1,38		
Maximum			3,00		
Plage			1,63		
Plage interquartile		,50			
Asymétrie		,473	,223		
Kurtosis		-,003	,442		
Co-enseignement	Moyenne		2,3433	,05052	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	2,2423		
		Borne supérieure	2,4442		
	Moyenne tronquée à 5 %		2,3485		
	Médiane		2,3750		
	Variance		,161		
	Ecart type		,40096		
	Minimum		1,38		
	Maximum		3,00		
	Plage		1,63		
Plage interquartile		,63			
Asymétrie		,135	,302		
Kurtosis		-,675	,595		

Annexe n°25 : rapport des analyses inférentielles de h1.5

• **Sous-hypothèse 5**

- Hypothèses sous-jacentes

- ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
- ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle du désir d'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

	Statistiques descriptives					
	N	Maximum	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle de l'implication dans le travail	250	3,00	,244	,154	-,428	,307
Echelle leadership	249	3,00	-,578	,154	,430	,307
Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	250	1	,113	,154	-2,003	,307
Coopération ou pas (co-enseignement)	250	1	1,149	,154	-,685	,307
N valide (liste)	249					

- ✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle du désir d'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>									
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,217	,048		46,147	<,001	2,123	2,312			
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	,029	,061	,037	,485	,628	-,090	,149	,700	1,429	
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,126	,070	,137	1,810	,072	-,011	,263	,700	1,429	
2	(Constante)	1,823	,079		23,001	<,001	1,666	1,979			
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,006	,057	-,008	-,114	,910	-,119	,106	,692	1,445	
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,089	,065	,097	1,369	,172	-,039	,218	,694	1,441	
	Echelle leadership	,217	,036	,360	6,048	<,001	,147	,288	,987	1,013	

a. Variable dépendante : Echelle de l'implication dans le travail

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

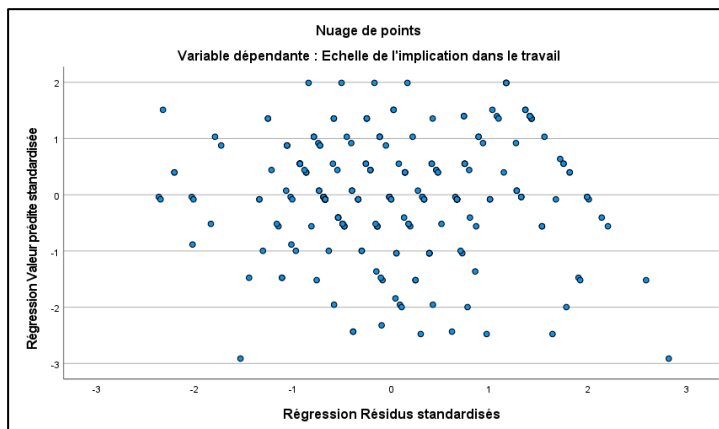


Figure 38 – Nuage de points de l'implication au travail des enseignants en fonction de leur niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel (N=249)

○ Régression multiple

Récapitulatif des modèles de l'échelle du désir d'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,121 <sup>a</sup>	,015	,007	,39914	,015	1,820	2	246	,164
2	,378 <sup>b</sup>	,143	,132	,37307	,128	36,583	1	245	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)

b. Prédicteurs : (Constante), Coopération ou pas (co-enseignement), Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...), Echelle leadership

c. Variable dépendante : Echelle de l'implication dans le travail

Tableau de coefficients de l'échelle du désir d'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (Coordination) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Intervalle de confiance à 95,0% pour B			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,217	,048		46,147	<,001	2,123	2,312		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	,029	,061	,037	,485	,628	-,090	,149	,700	1,429
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,126	,070	,137	1,810	,072	-,011	,263	,700	1,429
2	(Constante)	1,823	,079		23,001	<,001	1,666	1,979		
	Collaboration ou pas (co-intervention, co-titulariat...)	-,006	,057	-,008	-,114	,910	-,119	,106	,692	1,445
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,089	,065	,097	1,369	,172	-,039	,218	,694	1,441
	Echelle leadership	,217	,036	,360	6,048	<,001	,147	,288	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle de l'implication dans le travail

Tableau de coefficients de l'échelle du désir d'implication au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative (Collaboration) tout en contrôlant la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 249)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Intervalle de confiance à 95,0% pour B			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,247	,037		60,889	<,001	2,174	2,319		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	-,029	,061	-,033	-,485	,628	-,149	,090	,870	1,149
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,096	,062	,105	1,546	,123	-,026	,219	,870	1,149
2	(Constante)	1,816	,079		22,952	<,001	1,660	1,972		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,006	,057	,007	,114	,910	-,106	,119	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,096	,058	,104	1,645	,101	-,019	,211	,870	1,149
	Echelle leadership	,217	,036	,360	6,048	<,001	,147	,288	,987	1,013

a. Variable dépendante : Echelle de l'implication dans le travail

Annexe n°26 : rapport du test 2 dans H2

• **La perception du leadership transformationnel**

○ Hypothèses sous-jacentes

✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

*Statistiques descriptives de l'échelle de la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 63)*

	Statistiques descriptives								
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Echelle leadership	63	,00	3,00	1,9841	,66243	-,645	,302	,640	,595
N valide (liste)	63								

✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et 2**

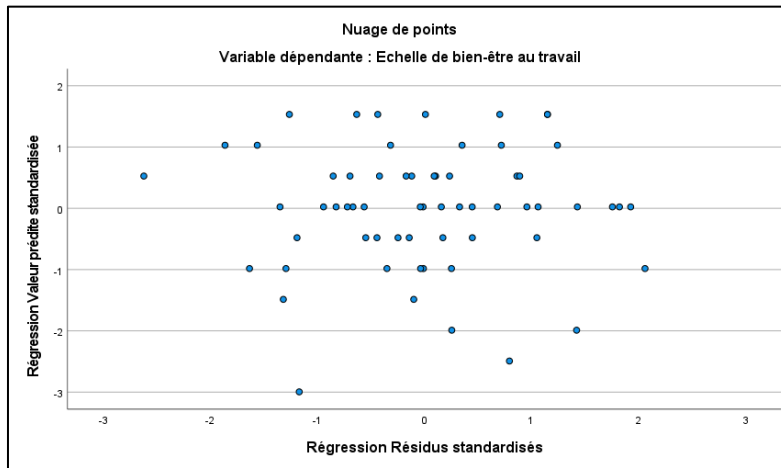


Figure 39 – Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction du leadership transformationnel de la direction (N=63)

○ Régression

*Récapitulatif des modèles de l'échelle du bien-être au travail en lien avec la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 63)*

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,519 <sup>a</sup>	,269	,257	,38171

a. Prédicteurs : (Constante), Echelle leadership  
b. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail en lien avec la perception du leadership transformationnel de la direction (N= 63)*

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Intervalle de confiance à 95,0% pour B			Corrélations			Statistiques de colinéarité		
	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF	
1													
	(Constante)	1,521	,153	9,945	<,001	1,215	1,827						
	Echelle leadership	,347	,073	,519	4,738	<,001	,200	,493	,519	,519	,519	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

## Annexe n°27 : Rapport des analyses descriptives de H2 et de ses sous-hypothèses

### Hypothèse h2.1

- La perception du leadership

*Tableau de fréquences de l'échelle de la perception du leadership transformationnel (N=63)*

Echelle leadership					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,6	1,6	1,6
	,33	1	1,6	1,6	3,2
	,67	2	3,2	3,2	6,3
	Plutôt pas d'accord	2	3,2	3,2	9,5
	1,33	7	11,1	11,1	20,6
	1,67	8	12,7	12,7	33,3
	Plutôt d'accord	18	28,6	28,6	61,9
	2,33	11	17,5	17,5	79,4
	2,67	6	9,5	9,5	88,9
	Tout à fait d'accord	7	11,1	11,1	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

- Le bien-être au travail

*Statistiques descriptives de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants (N= 63)*

Statistiques		
Echelle de bien-être au travail		
N	Valide	63
	Manquant	0
Moyenne		2,2091
Médiane		2,2100
Mode		1,85
Ecart type		,44283
Variance		,196
Asymétrie		-,186
Erreur standard d'asymétrie		,302
Kurtosis		-,245
Erreur standard d'aplatissement		,595
Plage		1,93

- Nombre d'années d'expérience en co-enseignement

*Statistiques descriptives du nombre d'années d'expérience en co-enseignement (N= 63)*

Statistiques		
Années d'expérience de co-enseignement		
N	Valide	59
	Manquant	4
Moyenne		1,92
Médiane		1,00
Mode		0
Ecart type		4,091
Variance		16,734
Asymétrie		4,928
Erreur standard d'asymétrie		,311
Kurtosis		29,297
Erreur standard d'aplatissement		,613
Plage		28

Tableau de fréquences du nombre d'années d'expérience en co-enseignement (N= 59)

Années d'expérience de co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	28	44,4	47,5	47,5
	1	9	14,3	15,3	62,7
	2	8	12,7	13,6	76,3
	3	7	11,1	11,9	88,1
	4	1	1,6	1,7	89,8
	5	3	4,8	5,1	94,9
	8	1	1,6	1,7	96,6
	12	1	1,6	1,7	98,3
	28	1	1,6	1,7	100,0
		Total	59	93,7	100,0
Manquant	Système	4	6,3		
	Total	63	100,0		

- Niveau de perception du co-enseignement

Statistiques descriptives de l'échelle de la perception du co-enseignement et de ses items (N=63)

Statistiques				
		Ressenti sur le co-enseignement -observation fine des élèves	Ressenti sur le co-enseignement -facilite différenciation	Ressenti sur le co-enseignement -perception positive du co-enseignement
N	Valide	63	63	63
	Manquant	0	0	0
Moyenne		2,29	2,43	2,46
Médiane		2,00	3,00	3,00
Mode		2	3	3
Ecart type		,633	,689	,618
Variance		,401	,475	,381
Asymétrie		-,313	-1,110	-,693
Erreur standard d'asymétrie		,302	,302	,302
Kurtosis		-,623	1,251	-,445
Erreur standard d'aplatissement		,595	,595	,595
Plage		2	3	2

Tableau de fréquences de l'item 15 de la perception du co-enseignement (N= 63)

Ressenti sur le co-enseignement -perception positive du co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt pas d'accord	4	6,3	6,3	6,3
	Plutôt d'accord	26	41,3	41,3	47,6
	Tout à fait d'accord	33	52,4	52,4	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Tableau de fréquences de l'item 14 de la perception du co-enseignement (N= 63)

Ressenti sur le co-enseignement -facilite différenciation					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,6	1,6	1,6
	Plutôt pas d'accord	4	6,3	6,3	7,9
	Plutôt d'accord	25	39,7	39,7	47,6
	Tout à fait d'accord	33	52,4	52,4	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Tableau de fréquences de l'item 13 de la perception du co-enseignement (N= 63)

Ressenti sur le co-enseignement -observation fine des élèves					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Plutôt pas d'accord	6	9,5	9,5	9,5
	Plutôt d'accord	33	52,4	52,4	61,9
	Tout à fait d'accord	24	38,1	38,1	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Statistiques descriptives de l'échelle de la perception du co-enseignement (N= 63)

Statistiques		
Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (percep		
N	Valide	63
	Manquant	0
Moyenne		2,3915
Médiane		2,3333
Mode		3,00
Ecart type		,56966
Variance		,325
Asymétrie		-,521
Erreur standard d'asymétrie		,302
Kurtosis		-,362
Erreur standard d'aplatissement		,595
Plage		2,33

- Fréquence de pratique du co-enseignement

Statistiques descriptives du nombre de périodes en co-enseignement (N= 63)

Statistiques		
Nombre de périodes de co-enseignement		
N	Valide	63
	Manquant	0
Moyenne		4,95
Médiane		4,00
Mode		2
Ecart type		5,005
Variance		25,046
Asymétrie		2,491
Erreur standard d'asymétrie		,302
Kurtosis		6,481
Erreur standard d'aplatissement		,595
Plage		23

Tableau de fréquences du nombre de périodes en co-enseignement (N= 63)

Nombre de périodes de co-enseignement						
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé	
Valide	1	5	7,9	7,9	7,9	
	2	23	36,5	36,5	44,4	
	3	3	4,8	4,8	49,2	
	4	10	15,9	15,9	65,1	
	5	4	6,3	6,3	71,4	
	6	7	11,1	11,1	82,5	
	7	1	1,6	1,6	84,1	
	8	3	4,8	4,8	88,9	
	10	1	1,6	1,6	90,5	
	12	1	1,6	1,6	92,1	
	13	1	1,6	1,6	93,7	
	16	1	1,6	1,6	95,2	
	20	1	1,6	1,6	96,8	
	24	2	3,2	3,2	100,0	
	Total		63	100,0	100,0	

- Le niveau de communication entre les co-enseignants  
*Statistiques descriptives des items l'échelle de la communication entre les co-enseignants (N= 62)*

<b>Statistiques</b>			
		Ressenti sur le co-enseignement - communication lors de désaccords	Ressenti sur le co-enseignement -concessions lors de désaccords
N	Valide	62	62
	Manquant	1	1
Moyenne		2,35	2,31
Médiane		2,00	2,00
Mode		3	2
Ecart type		,749	,667
Variance		,561	,446
Asymétrie		-1,177	-,784
Erreur standard d'asymétrie		,304	,304
Kurtosis		1,486	1,040
Erreur standard d'aplatissement		,599	,599
Plage		3	3

Tableau de fréquences de l'item 6 de la communication entre les co-enseignants (N= 62)

<b>Ressenti sur le co-enseignement -communication lors de désaccords</b>					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	2	3,2	3,2	3,2
	Plutôt pas d'accord	4	6,3	6,5	9,7
	Plutôt d'accord	26	41,3	41,9	51,6
	Tout à fait d'accord	30	47,6	48,4	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

Tableau de fréquences de l'item 7 de la communication entre les co-enseignants (N= 62)

<b>Ressenti sur le co-enseignement -concessions lors de désaccords</b>					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,6	1,6	1,6
	Plutôt pas d'accord	4	6,3	6,5	8,1
	Plutôt d'accord	32	50,8	51,6	59,7
	Tout à fait d'accord	25	39,7	40,3	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Manquant	Système	1	1,6		
Total		63	100,0		

Statistiques descriptives de l'échelle de la communication entre les co-enseignants (N=63)

<b>Statistiques</b>		
Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)		
N	Valide	63
	Manquant	0
Moyenne		2,310
Médiane		2,000
Mode		2,0
Ecart type		,6686
Variance		,447
Asymétrie		-,932
Erreur standard d'asymétrie		,302
Kurtosis		1,174
Erreur standard d'aplatissement		,595
Plage		3,0

○ Le sentiment d'équité

*Statistiques descriptives des items l'échelle du sentiment d'équité entre les co-enseignants (N= 63)*

Statistiques		Ressenti sur le co-enseignement - pied d'égalité	Ressenti sur le co-enseignement -tâches réparties équitablement
N	Valide	63	63
	Manquant	0	0
Moyenne		2,11	1,95
Médiane		2,00	2,00
Mode		2	2
Ecart type		,845	,974
Variance		,713	,949
Asymétrie		-,714	-,659
Erreur standard d'asymétrie		,302	,302
Kurtosis		-,036	-,485
Erreur standard d'aplatissement		,595	,595
Plage		3	3

*Tableau de fréquences de l'item 1 de la communication entre les co-enseignants (N= 63)*

Ressenti sur le co-enseignement - pied d'égalité					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	3	4,8	4,8	4,8
	Plutôt pas d'accord	10	15,9	15,9	20,6
	Plutôt d'accord	27	42,9	42,9	63,5
	Tout à fait d'accord	23	36,5	36,5	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

*Tableau de fréquences de l'item 2 de la communication entre les co-enseignants (N= 63)*

Ressenti sur le co-enseignement -tâches réparties équitablement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	7	11,1	11,1	11,1
	Plutôt pas d'accord	10	15,9	15,9	27,0
	Plutôt d'accord	25	39,7	39,7	66,7
	Tout à fait d'accord	21	33,3	33,3	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

*Statistiques descriptives de l'échelle de l'équité entre les co-enseignants (N=63)*

Statistiques		
Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)		
N	Valide	63
	Manquant	0
Moyenne		2,032
Médiane		2,000
Mode		2,0
Ecart type		,7925
Variance		,628
Asymétrie		-,584
Erreur standard d'asymétrie		,302
Kurtosis		-,088
Erreur standard d'aplatissement		,595
Plage		3,0

○ Statut du co-enseignant au départ

Tableau de fréquences du statut des co-enseignants (N=63)

		<b>Statut du co-enseignant</b>			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Titulaire	36	57,1	57,1	57,1
	Intervenant.e	13	20,6	20,6	77,8
	Les deux	14	22,2	22,2	100,0
Total		63	100,0	100,0	

○ Statut du co-enseignement modifié

Tableau de fréquences du statut des co-enseignants (N=63)

		<b>Variable muette statut co-enseignement</b>			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Titulaire	36	57,1	57,1	57,1
	Intervenant et les deux	27	42,9	42,9	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

○ Choix du co-enseignant

Tableau de fréquences du choix du collègue pour le co-enseignement (N=61)

		<b>Choix du collègue co-enseignant</b>			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	52	82,5	85,2	85,2
	Oui	9	14,3	14,8	100,0
	Total	61	96,8	100,0	
Manquant	Système	2	3,2		
Total		63	100,0		

## Annexe n°28 : rapport des analyses inférentielles de H2

- **Hypothèse principale 2**

- Hypothèses sous-jacentes

- ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**

- ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2 sauf pour le nombre d'années d'expérience de co-enseignement, le nombre de périodes de co-enseignement et le choix du collègue co-enseignant**

*Statistiques descriptives du statut du co-enseignants, du sentiment d'équité, de la communication, de la perception du co-enseignement, du choix du collègue, des années d'expérience en co-enseignement, du nombre d'années en co-enseignement(N=63)*

	Statistiques descriptives				
	N	Asymétrie		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Variable muette statut co-enseignement	63	,296	,302	-1,976	,595
Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	63	-,584	,302	-,088	,595
Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	63	-,932	,302	1,174	,595
Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	63	-,521	,302	-,362	,595
Choix du collègue co-enseignant	61	2,038	,306	2,226	,604
Nombre de périodes de co-enseignement	63	2,491	,302	6,481	,595
Années d'expérience de co-enseignement	59	4,928	,311	29,297	,613
N valide (liste)	57				

- Corrélation

*Tableau de corrélation entre le bien-être des enseignants et le statut du co-enseignants, le sentiment d'équité, la communication, la perception du co-enseignement, le choix du collègue, les années d'expérience en co-enseignement, le nombre d'années en co-enseignement(N=63)*

		Corrélations						
		Echelle de bien-être au travail	Echelle leadership	Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	Choix du collègue co-enseignant	Variable muette statut co-enseignement
Echelle de bien-être au travail	Corrélation de Pearson	1	,519**	,258*	,282*	,388**	,149	,120
	Sig. (bilatérale)		<,001	,042	,025	,002	,252	,349
	N	63	63	63	63	63	61	63
Echelle leadership	Corrélation de Pearson	,519**	1	,247	,236	,287*	,112	-,012
	Sig. (bilatérale)	<,001		,051	,063	,022	,392	,928
	N	63	63	63	63	63	61	63
Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	Corrélation de Pearson	,258*	,247	1	,369**	,353**	,185	,067
	Sig. (bilatérale)	,042	,051		,003	,005	,152	,602
	N	63	63	63	63	63	61	63
Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	Corrélation de Pearson	,282*	,236	,369**	1	,467**	,331**	-,017
	Sig. (bilatérale)	,025	,063	,003		<,001	,009	,893
	N	63	63	63	63	63	61	63
Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	Corrélation de Pearson	,388**	,287*	,353**	,467**	1	-,017	,024
	Sig. (bilatérale)	,002	,022	,005	<,001		,896	,850
	N	63	63	63	63	63	61	63
Choix du collègue co-enseignant	Corrélation de Pearson	,149	,112	,185	,331**	-,017	1	,217
	Sig. (bilatérale)	,252	,392	,152	,009	,896		,093
	N	61	61	61	61	61	61	61
Variable muette statut co-enseignement	Corrélation de Pearson	,120	-,012	,067	-,017	,024	,217	1
	Sig. (bilatérale)	,349	,928	,602	,893	,850	,093	
	N	63	63	63	63	63	61	63

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).  
\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Annexe n°29 : rapport des analyses inférentielles de h2.2

- **Sous-hypothèse 2.2. : régression multiple**
  - Hypothèses sous-jacentes
  - ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
  - ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle du bien-être au travail, de l'échelle du leadership et de la perception du co-enseignement (N=63)

	Statistiques descriptives				
	N	Asymétrie		Kurtosis	
		Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques
Echelle de bien-être au travail	63	-,186	,302	-,245	,595
Echelle leadership	63	-,645	,302	,640	,595
Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	63	-,521	,302	-,362	,595
N valide (liste)	63				

- ✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail avec la perception du co-enseignement tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>									
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,488	,225			6,602	<,001	1,038	1,939		
	Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	,301	,092	,388		3,285	,002	,118	,485	1,000	1,000
2	(Constante)	1,137	,220			5,172	<,001	,697	1,577		
	Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	,202	,086	,260		2,359	,022	,031	,374	,917	1,090
	Echelle leadership	,297	,074	,444		4,026	<,001	,149	,444	,917	1,090

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

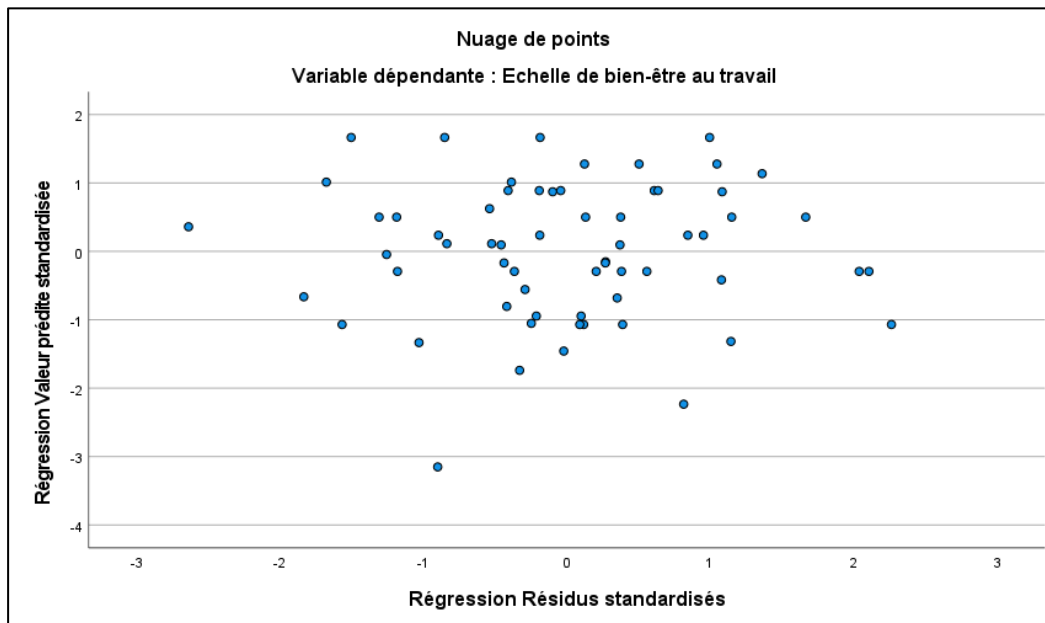


Figure 40 – Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction de perception du co-enseignement tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle du bien-être au travail avec la perception du co-enseignement tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,388 <sup>a</sup>	,150	,136	,41154	,150	10,788	1	61	,002
2	,575 <sup>b</sup>	,331	,309	,36818	,181	16,211	1	60	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)  
 b. Prédicteurs : (Constante), Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception), Echelle leadership  
 c. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail avec la perception du co-enseignement tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,488	,225		6,602	<,001	1,038	1,939		
	Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	,301	,092	,388	3,285	,002	,118	,485	1,000	1,000
2	(Constante)	1,137	,220		5,172	<,001	,697	1,577		
	Echelle des items 18.13 , 18.14 et 18.15 (perception)	,202	,086	,260	2,359	,022	,031	,374	,917	1,090
	Echelle leadership	,297	,074	,444	4,026	<,001	,149	,444	,917	1,090

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

Annexe n°30 : rapport des analyses inférentielles de h2.5

- **Sous-hypothèse 2.5. : régression multiple**
  - Hypothèses sous-jacentes
  - ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
  - ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle du bien-être au travail, de l'échelle du leadership et de la communication (N=63)

	Statistiques descriptives				
	N	Asymétrie		Kurtosis	
		Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques
Echelle de bien-être au travail	63	-,186	,302	-,245	,595
Echelle leadership	63	-,645	,302	,640	,595
Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	63	-,932	,302	1,174	,595
N valide (liste)	63				

- ✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail en lien avec la communication entre les co-enseignants tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>									
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,778	,196		9,095	<,001	1,387	2,169			
	Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	,187	,081	,282	2,292	,025	,024	,349	1,000	1,000	
2	(Constante)	1,316	,203		6,474	<,001	,909	1,723			
	Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	,112	,074	,169	1,513	,135	-,036	,259	,944	1,059	
	Echelle leadership	,320	,075	,479	4,295	<,001	,171	,469	,944	1,059	

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

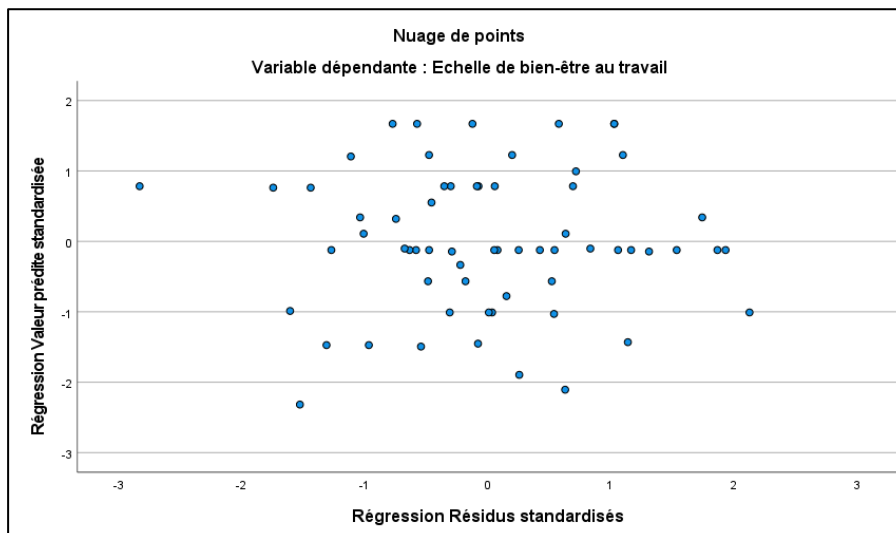


Figure 41 – Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction de la communication tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle du bien-être au travail en lien avec la communication tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,282 <sup>a</sup>	,079	,064	,42838	,079	5,255	1	61	,025
2	,544 <sup>b</sup>	,296	,272	,37774	,217	18,451	1	60	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)  
 b. Prédicteurs : (Constante), Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication), Echelle leadership  
 c. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail en lien avec la communication tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,778	,196		9,095	<,001	1,387	2,169		
	Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	,187	,081	,282	2,292	,025	,024	,349	1,000	1,000
2	(Constante)	1,316	,203		6,474	<,001	,909	1,723		
	Echelle de l'item 18.6 et 18.7 (communication)	,112	,074	,169	1,513	,135	-,036	,259	,944	1,059
	Echelle leadership	,320	,075	,479	4,295	<,001	,171	,469	,944	1,059

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

Annexe n°31 : rapport des analyses inférentielles de h2.6

- **Sous-hypothèse 2.6. : régression multiple**
  - Hypothèses sous-jacentes
  - ✓ **Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne**
  - ✓ **Skewness et Kurtosis : compris entre -2 et 2**

Statistiques descriptives de l'échelle de l'équité, de l'échelle du bien-être au travail et de l'échelle du leadership (N=63)

	Statistiques descriptives				
	N	Asymétrie		Kurtosis	
		Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques
Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	63	-,584	,302	-,088	,595
Echelle de bien-être au travail	63	-,186	,302	-,245	,595
Echelle leadership	63	-,645	,302	,640	,595
N valide (liste)	63				

- ✓ **Absence de multicolinéarité : VIF < 5**

Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail en lien avec le sentiment d'équité tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>										
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité		
		B	Erreur standard	Bêta				Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF	
1	(Constante)	1,917	,151		12,726	<,001	1,616	2,218				
	Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	,144	,069	,258	2,082	,042	,006	,282		1,000	1,000	
2	(Constante)	1,410	,177		7,947	<,001	1,055	1,765				
	Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	,077	,063	,138	1,227	,225	-,049	,203		,939	1,065	
	Echelle leadership	,324	,075	,485	4,307	<,001	,173	,474		,939	1,065	

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

- ✓ **Homoscédasticité : 95% des valeurs comprises entre -2 et +2**

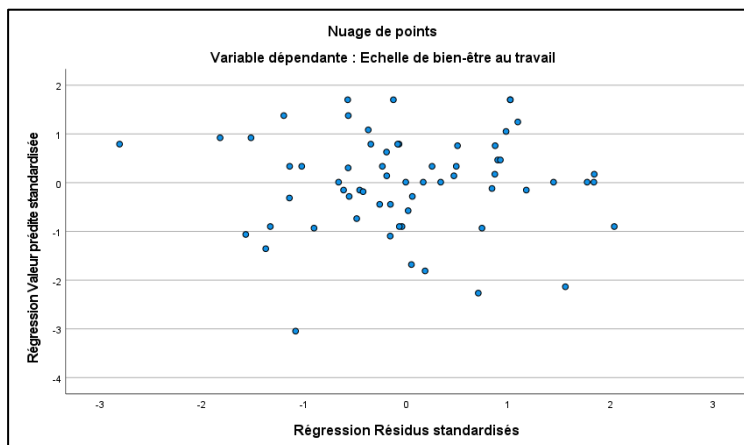


Figure 42 – Nuage de points de l'échelle du bien-être au travail des co-enseignants en fonction du sentiment d'équité tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

○ Régression multiple

*Récapitulatif des modèles de l'échelle du bien-être au travail en lien avec le sentiment d'équité tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Récapitulatif des modèles <sup>c</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,258 <sup>a</sup>	,066	,051	,43138	,066	4,335	1	61	,042
2	,536 <sup>b</sup>	,287	,263	,38014	,221	18,553	1	60	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)  
 b. Prédicteurs : (Constante), Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité), Echelle leadership  
 c. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

*Tableau de coefficients de l'échelle du bien-être au travail en lien avec le sentiment d'équité tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,917	,151		12,726	<,001	1,616	2,218		
	Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	,144	,069	,258	2,082	,042	,006	,282	1,000	1,000
2	(Constante)	1,410	,177		7,947	<,001	1,055	1,765		
	Echelle de l'item 18.1 et 18.2 (équité)	,077	,063	,138	1,227	,225	-,049	,203	,939	1,065
	Echelle leadership	,324	,075	,485	4,307	<,001	,173	,474	,939	1,065

a. Variable dépendante : Echelle de bien-être au travail

## Annexe n°32 : rapport des analyses inférentielles H1 de la discussion

Au sein de cette annexe, nous réaliserons de nouvelles analyses afin de répondre à la nouvelle réflexion qu'a amené la discussion. La dimension du désir d'implication (h1.5) ne retiendra pas notre attention. En effet, notre régression multiple ne montre pas de différence significative entre les groupes. Cette dimension ne pourra donc pas nous aider à comprendre pourquoi la collaboration chute en comparaison des deux autres groupes.

- h1.1 : l'épanouissement au travail

TABLEAU 1.1 Tableau de coefficients de l'item 7 de l'épanouissement au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>								
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,696	,138		12,285	<,001	1,424	1,968		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,255	,100	,169	2,560	,011	,059	,452	,862	1,160
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,055	,102	,036	,545	,586	-,145	,256	,871	1,148
	Echelle leadership	,261	,063	,257	4,169	<,001	,138	,385	,988	1,012

a. Variable dépendante : Epanouissement - J'aime mon travail

TABLEAU 1.2 Tableau de coefficients de l'item 18 de l'épanouissement au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>								
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,547	,135		11,429	<,001	1,280	1,813		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,199	,097	,135	2,044	,042	,007	,391	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,145	,100	,095	1,450	,148	-,052	,341	,870	1,149
	Echelle leadership	,268	,061	,268	4,351	<,001	,146	,389	,987	1,013

a. Variable dépendante : Epanouissement - Je trouve un sens à mon travail

L'analyse de notre sous-hypothèse h.1.1 nous révèle que l'épanouissement au travail est significativement plus faible lorsqu'un enseignant pratique la collaboration par rapport à un autre qui ne pratique aucune forme de collaboration. Une analyse plus approfondie de chaque item (cf. tableau 1.1 et 1.2) nous indique qu'un enseignant pratiquant la collaboration aime en moyenne moins son travail ( $\beta = .169$ ,  $p < .05$ ) et lui trouve moins de sens ( $\beta = .135$ ,  $p < .05$ ) qu'un enseignant ne pratiquant aucune forme de collaboration.

- h1. 2 : le sentiment de compétence

**TABLEAU 1.3** Tableau de coefficients de l'item 14 du sentiment de compétence au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,706	,129		13,194	<,001	1,452	1,961		
	Echelle leadership	,144	,059	,154	2,450	,015	,028	,260	,987	1,013
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,183	,095	,128	1,918	,056	-,005	,370	,870	1,149
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,192	,093	,139	2,060	,040	,008	,375	,861	1,162

a. Variable dépendante : Sentiment de compétence - Je me sens efficace et compétent(e) dans mon travail

**TABLEAU 1.4** Tableau de coefficients de l'item 19 du sentiment de compétence au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,774	,132		13,471	<,001	1,515	2,034		
	Echelle leadership	,179	,060	,187	2,996	,003	,061	,297	,987	1,013
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,235	,097	,161	2,422	,016	,044	,427	,869	1,151
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,176	,095	,124	1,851	,065	-,011	,362	,859	1,164

a. Variable dépendante : Sentiment de compétence - J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail

L'analyse de notre sous-hypothèse h1.2 (cf. tableau 1.3 et 1.4) nous révèle que le sentiment de compétence est significativement plus faible lorsqu'un enseignant pratique de la collaboration par rapport à un pratiquant du co-enseignement et aucune forme de collaboration. Ce constat est en lien avec notre hypothèse h1 puisqu'elle se focalise sur l'ensemble des groupes d'implication collaborative. L'analyse de chaque item a démontré que les enseignants pratiquant la collaboration se sentent moins efficaces et compétents dans leur travail que les enseignants ne pratiquant aucune forme de collaboration ( $\beta = .139$ ,  $p < .05$ ). Les enseignants pratiquant le co-enseignement savent plus quoi faire que les enseignants pratiquant la collaboration ( $\beta = .161$ ,  $p < .05$ ).

• **h1.3 : reconnaissance perçue**

**TABLEAU 1.5** Tableau de coefficients de l'item 15 du sentiment de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,160	,127		9,129	<,001	,910	1,411		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,179	,092	,126	1,957	,052	-,001	,360	,858	1,166
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,213	,094	,146	2,275	,024	,029	,398	,867	1,153
	Echelle leadership	,332	,058	,345	5,753	<,001	,218	,445	,987	1,013

a. Variable dépendante : Reconnaissance - Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille

**TABLEAU 1.6** Tableau de coefficients de l'item 20 du sentiment de la reconnaissance perçue au travail en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,478	,121		12,183	<,001	1,239	1,717		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,161	,087	,120	1,840	,067	-,011	,333	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,239	,089	,173	2,670	,008	,063	,415	,870	1,149
	Echelle leadership	,255	,055	,281	4,627	<,001	,146	,363	,987	1,013

a. Variable dépendante : Reconnaissance - J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence

L'analyse de la sous-hypothèse h.1.3 nous révèle que la reconnaissance perçue est significativement plus faible lorsqu'un enseignant pratique la collaboration par rapport à un autre qui pratique le co-enseignement. Une analyse plus approfondie de chaque item (cf. tableau 1.5 et 1.6) nous indique que, en comparaison au co-enseignement, un enseignant pratiquant la collaboration sature plus faiblement sur les items : « Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille » ( $\beta = .146, p < .05$ ) , « J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence » ( $\beta = .173, p < .05$ )

- **h1.4 : relations interpersonnelles**

**TABLEAU 1.7** Tableau de coefficients de l'item 6 des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,701	,136		12,484	<,001	1,432	1,969		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,050	,098	,034	,510	,610	-,143	,243	,861	1,162
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,234	,100	,153	2,330	,021	,036	,431	,870	1,149
	Echelle leadership	,233	,062	,233	3,768	<,001	,111	,355	,987	1,013

a. Variable dépendante : Relations interpersonnelles - Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail

**TABLEAU 1.8** Tableau de coefficients de l'item 22 des relations interpersonnelles en lien avec le niveau d'implication collaborative tout en contrôlant le leadership transformationnel (N=63)

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,353	,146		9,296	<,001	1,066	1,639		
	Coordination ou pas (aucun des deux)	,146	,105	,090	1,398	,163	-,060	,353	,862	1,160
	Coopération ou pas (co-enseignement)	,278	,108	,166	2,582	,010	,066	,490	,871	1,147
	Echelle leadership	,340	,066	,311	5,138	<,001	,209	,470	,987	1,013

a. Variable dépendante : Relations interpersonnelles - Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille

L'analyse de la sous-hypothèse h1.4 nous révèle que les relations interpersonnelles sont significativement plus faibles lorsqu'un enseignant pratique la collaboration par rapport à un autre qui pratique le co-enseignement. Une analyse plus approfondie de chaque item (cf. tableau 1.7 et 1.8) nous indique que, en comparaison au co-enseignement, un enseignant pratiquant de la collaboration sature plus faiblement sur les items : « Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail » ( $\beta = .153, p < .05$ ) et « Je me sens accepté(e) comme je suis par les gens avec qui je travaille » ( $\beta = .166, p < .05$ ).

## Annexe n°33 : rapport des analyses descriptives H2 de la discussion

*Statistiques descriptives du nombre de périodes, du nombre d'années d'expérience en co-enseignement, de la formation en co-enseignement (N=96)*

		Statistiques				
		Nombre de périodes de co-enseignement	Temps de co-planification	Temps de co-évaluation	Années d'expérience de co-enseignement	Formation sur le co-enseignement
N	Valide	96	96	96	92	96
	Manquant	0	0	0	4	0
Moyenne		4,74	1,79	2,33	1,73	,31
Médiane		3,00	2,00	3,00	,00	,00
Mode		2	1	3	0	0
Ecart type		4,662	1,213	1,295	3,607	,466
Variance		21,731	1,472	1,677	13,013	,217
Asymétrie		2,342	,194	-529	4,863	,822
Erreur standard d'asymétrie		,246	,246	,246	,251	,246
Kurtosis		6,000	-,912	-,940	31,334	-1,353
Erreur standard d'aplatissement		,488	,488	,488	,498	,488
Plage		23	4	4	28	1

*Tableau de fréquences du nombre de périodes en co-enseignement (N=96)*

Nombre de périodes de co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	10,4	10,4	10,4
	2	34	35,4	35,4	45,8
	3	8	8,3	8,3	54,2
	4	13	13,5	13,5	67,7
	5	4	4,2	4,2	71,9
	6	9	9,4	9,4	81,3
	7	2	2,1	2,1	83,3
	8	5	5,2	5,2	88,5
	10	1	1,0	1,0	89,6
	12	2	2,1	2,1	91,7
	13	1	1,0	1,0	92,7
	14	3	3,1	3,1	95,8
	16	1	1,0	1,0	96,9
	20	1	1,0	1,0	97,9
24	2	2,1	2,1	100,0	
Total		96	100,0	100,0	

*Tableau de fréquences du nombre d'années d'expérience de co-enseignement (N=96)*

Années d'expérience de co-enseignement						
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé	
Valide	0	48	50,0	52,2	52,2	
	1	13	13,5	14,1	66,3	
	2	12	12,5	13,0	79,3	
	3	7	7,3	7,6	87,0	
	4	2	2,1	2,2	89,1	
	5	3	3,1	3,3	92,4	
	6	2	2,1	2,2	94,6	
	8	2	2,1	2,2	96,7	
	10	1	1,0	1,1	97,8	
	12	1	1,0	1,1	98,9	
	28	1	1,0	1,1	100,0	
	Total		92	95,8	100,0	
	Manquant	Système	4	4,2		
	Total		96	100,0		

*Tableau de fréquences du suivi d'une formation en co-enseignement (N=96)*

Formation sur le co-enseignement					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	66	68,8	68,8	68,8
	Oui	30	31,3	31,3	100,0
Total		96	100,0	100,0	

À l'heure où le bien-être des enseignants devient un véritable enjeu pour les établissements scolaires, nous émettons l'hypothèse que l'approche novatrice du co-enseignement puisse soutenir et améliorer le bien-être des enseignants. Après une revue de la littérature éclairée par des auteurs tel.le.s que Dagenais-Desmarais (2010), Biétry & Creusier (2013), Marcel et al. (2007), Tremblay (2017) et Benoit & Angelucci (2010), nous avons tenté de comprendre une éventuelle relation entre le co-enseignement, c'est-à-dire deux enseignants en même temps dans la même classe, et le bien-être au travail des enseignants.

Cette recherche quantitative exploratoire, réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne, s'est adressée à des enseignants du primaire exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles, pratiquant ou non le co-enseignement. Nous avons récolté deux-cent-cinquante questionnaires. Soixante-trois des enseignants de notre échantillon répondent à tous les critères de co-enseignement définis par Tremblay (2017), cent-dix-huit à ceux de collaboration et soixante-neuf à aucune forme de collaboration.

De cette étude ressortent trois constats majeurs. Premièrement, le co-enseignement n'est pas significativement lié au bien-être des enseignants. Toutefois, nous constatons que les enseignants qui collaborent ressentent moins de bien-être que les co-enseignants et que ceux qui ne pratiquent aucune forme de collaboration. Deuxièmement, les résultats révèlent un lien positif et significatif de la perception du co-enseignement sur le bien-être des co-enseignants. Troisièmement, au regard de nos analyses, nous avons relevé une condition essentielle et non négligeable au bien-être des enseignants : le leadership transformationnel de la direction.

Afin d'étayer ces résultats, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale qui permettrait de s'adapter au processus lent et récent qu'est le co-enseignement.

**Mots-clés** : Co-enseignement, bien-être, collaboration, enseignement, leadership transformationnel, étude quantitative.