

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Le coenseignement au secondaire comme dispositif pour soutenir la réussite scolaire des élèves : une recherche-action

Chercheur principal

Philippe Tremblay, Université Laval

Cochercheurs et collaborateurs

Nathalie Deslauriers, École de l'Odysée

Serge Gobat, École Paul-Germain-Ostiguy

Nancy Granger, Université de Sherbrooke

Julie Lavigne, CS Marie-Victorin

Philippe Maloney, École Centre éducatif l'Abri-CELA

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2019-OPZA-264661

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

À l'échelle internationale, l'adoption de différentes politiques inclusives pressent les milieux scolaires à adapter ou à transformer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour tenir compte des besoins de tous les élèves dans leur diversité (UNESCO, 2015). Toutefois, l'enseignement au secondaire est caractérisé par une organisation scolaire singulière qui présente une grande complexité pour les acteurs du milieu, surtout concernant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (Bélanger, 2010; Costello et Boyle, 2013).

Alors que 10% des élèves étaient reconnus comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en 2000, près de 25% des élèves aujourd'hui relèvent de cette politique dans les écoles publiques québécoises (ministère de l'Éducation, 2021). Par ailleurs, environ 75% des EHDA fréquentent une classe ordinaire en enseignement primaire contre 50% en enseignement secondaire (Tremblay, 2017 ; ministère de l'Éducation, 2021). Les EHDA comportent près de deux fois plus de garçons que de filles (Tremblay, 2017). Certaines classes ordinaires du secteur public peuvent être composées de plus de 60% d'élèves à risque ou HDA (MELS, 2009). Plusieurs études démontrent que ces jeunes ont un cheminement scolaire difficile menant à des retards scolaires et à de faibles taux de diplomation, et ce, peu importe la filière de formation (Tremblay, 2017). Dans une étude récente, Tremblay (2017) montre que les anglophones obtiennent des résultats en termes de diplomation supérieurs à la moyenne de l'ensemble des élèves québécois. Ces différences importantes laissent à penser que des formes de collaboration et des modèles de services différents joueraient un rôle sur la réussite des élèves en difficulté (classe ressource, intégration 50% et +, etc.).

Depuis 2006, en enseignement secondaire, divers types de ressources ont été déployés en vue de soutenir la réussite des élèves par le gouvernement du Québec (ex. : Mesure

enseignant-ressource, Stratégies d'intervention Agir Autrement; Mesure de soutien à l'enseignant; à l'intégration en classe ordinaire; en lecture/écriture) (MELS, 2007; 2009; 2013-2014; MEES, 2016). Dans certains milieux, on retrouve aussi des enseignants de mesures probantes, ou des orthopédagogues qui interviennent auprès des élèves à risques ou EHDAA. Toutefois, force est de constater qu'au secondaire, l'enseignant-ressource (ER) constitue la principale ressource de soutien à l'élève en classe régulière (MELS, 2007). Les ER ont des fonctions qui se déclinent selon trois axes d'interventions : a) assurer un suivi scolaire et d'encadrement général auprès des élèves en difficulté; b) travailler en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté qui leur sont attribués en portant une attention particulière aux enseignants en début de carrière; et c) travailler en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves (travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc.) (FSE, Entente nationale 2015-2020, p. 255). Ces axes d'interventions appellent les ER à collaborer et à se concerter au regard de la pédagogie, de la didactique, des caractéristiques propres aux élèves EHDAA afin de prendre en compte la diversité en classe ordinaire (Tremblay et Granger, 2020). Ainsi, au sein de l'école, la collaboration interprofessionnelle des divers types d'enseignants (enseignant-ressource, orthopédagogue, enseignant en adaptation scolaire, etc.) apparaît encore peu définie au regard des rôles et des fonctions possibles et demeure à circonscrire pour favoriser la réussite des élèves au sein de la classe ordinaire (Porter et Aucoin, 2012 ; Tremblay et Granger, 2020). La collaboration interprofessionnelle semble constituer à cet effet un levier intéressant pour favoriser l'amélioration des pratiques en contexte de diversité, notamment en ce qui a trait à l'arrimage des choix pédagogiques et didactiques pour répondre aux besoins des élèves (Tremblay et Toullec, 2021).

Parmi les pratiques inspirantes et nouvelles pour soutenir l'inclusion scolaire, le développement d'une culture de collaboration professionnelle pour le personnel scolaire est essentiel (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin et William, 2000; Idol, 1997; Rousseau et Bélanger, 2004). Au secondaire, le coenseignement est identifié comme un dispositif prometteur (Hallahan, Pullen et Ward, 2013 ; Tremblay, 2017). Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, en même temps et dans le même espace, de deux enseignants qui se partagent les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). En contexte inclusif, le rôle du deuxième enseignant est souvent dévolu à l'orthopédagogue, à l'enseignant-ressource ou à des enseignants spécialisés. Alors que le travail auprès des élèves en difficulté était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe (coenseignement). Ainsi, au secondaire, il peut revenir aux enseignants-ressources de soutenir les élèves ou l'enseignant au sein même de la classe régulière (Tremblay et Granger, 2020). Ce modèle de service offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). Le coenseignement favorise la réussite scolaire des élèves à besoins spécifiques ou non (Murawski et Swanson 2001; Rea, McLaughlin, et Walter-Thomas, 2002; Fontana, 2005; Hang et Rabren, 2009; Tremblay et Toullec, 2020 ; King-Sears, Stefanidis, Berkeley et Strogilos, 2021). Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une intervention pédagogique, non pas uniquement corrective, mais également qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de

l'enseignement offert à tous les élèves et à intervenir en tout temps auprès des élèves en grandes difficultés. Si plusieurs auteurs en parlent comme le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire (Arguelles, Hugues et Schumm, 2000 ; Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2017), il peut en contrepartie, questionner profondément ce que Tardif et Borgès (2009) ont nommé la *structure cellulaire du travail scolaire*.

À ce jour, les pratiques de coenseignement ne sont que très peu documentées en contexte scolaire québécois au secondaire. Tremblay et Granger (2020) ont montré qu'il s'agit d'un des modèles de services les plus utilisés par les enseignants-ressources (ex. répondent aux questions des élèves, offrent un enseignement différencié ou soutiennent des élèves quant aux technologies inscrites au plan d'intervention). Toutefois, il s'agit souvent d'un coenseignement dispersé, c'est-à-dire répartis dans différentes classes, niveaux et matières scolaires avec une faible intensité soit à raison d'une ou deux heures par cycle. De plus, la collaboration et les pratiques de coenseignement favorisant la réussite des élèves ayant des besoins particuliers au secondaire restent un point aveugle de la recherche.

L'objectif de cette recherche-action est de mettre en œuvre et d'évaluer six à huit classes de coenseignement intensif au secondaire (1^{er} cycle) destinées, entre autres, à des élèves en difficulté d'apprentissage. Plus précisément, il s'agit d'accompagner les équipes-écoles dans l'instauration de ces classes dans cinq établissements scolaires situés dans quatre Centres de services scolaires différents. Elles seront comparées d'une part, aux dispositifs (modèles de service) utilisés les années précédentes (ex. : classe ressource, classe de cheminement particulier, etc.) et à des classes de même niveau scolaire. L'objectif est également de procéder à une évaluation de la qualité de ce dispositif de classe de coenseignement qui dépasse la seule évaluation de l'efficacité.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

L'auditoire de ces travaux de recherche est constitué tant des décideurs (ministère de l'Éducation, centres de service scolaire, etc.), des gestionnaires (directions) que des intervenants (enseignants). Les membres de la communauté scientifique sont également concernés par ces travaux. Les différents auditoires de cette recherche peuvent profiter des conclusions, et ce, sur différents plans. Tout d'abord, les conclusions peuvent éclairer la prise de décision pour les décideurs et gestionnaires, principalement dans le choix des modèles de service destinés aux élèves en difficulté. En effet, les résultats montrent, tout d'abord, que le coenseignement est une alternative crédible tant à la co-intervention externe qu'à l'organisation de classes spéciales en enseignement secondaire, principalement les classes de cheminement particulier destinées à des élèves présentant des retards scolaires. Ce type de groupement a démontré largement son inefficacité concernant les apprentissages des élèves, et ce, pour diverses raisons bien étayées par la recherche, surtout comparées à des classes de coenseignement (voir Tremblay, 2012 ; 2020 ; King-Sears, Stefanidis, Berkeley et Strogilos, 2021). Il en va de même avec la co-intervention externe, comme celle pratiquée dans nos écoles. Cette recherche a permis de vérifier la faisabilité du coenseignement en contexte habituel, sans ressources supplémentaires. Elle montre qu'il est possible d'utiliser ce modèle de service en enseignement secondaire en profitant des particularités du système scolaire québécois. Toutefois, comme le choix des modèles de service implique une orientation des ressources existantes, c.-à-d. pour qu'un coenseignement de ce type (intensif, stratégique et inclusif) puisse se mettre en œuvre dans les écoles, il faut des orientations des décideurs et des choix des gestionnaires permettant sa mise en œuvre. Cela demande ainsi à ces derniers

de faire des choix quant à l'organisation des ressources sur des bases différentes de l'organisation actuelle. Deux sources principales des ressources ont été utilisées par les directions d'établissement dans le cadre de cette recherche-action : la mesure enseignants-ressources et les classes spéciales. Les enseignants-ressources sont des enseignants dégagés jusque 50% de leur tâche pour aider les élèves et/ou leur collègue. Les heures d'enseignement-ressource étaient concentrées vers une ou plusieurs classes de l'école. Dans le cas des classes spéciales, il s'agissait de ressource générée par l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, accompagnée d'un enseignant en adaptation scolaire. En somme, l'abolition d'une classe spéciale permettait d'intégrer ces élèves dans une ou deux classes ordinaires et parallèlement, de dégager un temps plein d'enseignant en adaptation scolaire pour travailler dans ces classes. Des modèles de financement mixte pouvaient aussi exister avec enseignants ressources et adaptation scolaire. Cela permet d'envisager l'élaboration de politiques scolaires proposant explicitement l'utilisation du coenseignement. Les directions d'écoles, qui sont responsables de l'attribution des heures d'enseignants-ressources et de l'organisation des classes spéciales dans leur école (selon divers protocoles), peuvent réorienter les ressources et leur organisation vers des modèles de service favorisant le développement pédagogique des enseignants.

Au niveau des gestionnaires des établissements, cette recherche a permis d'identifier de nouvelles conditions du coenseignement comme l'intensité, l'identité didactico-pédagogique et la composition des groupes. Ces conditions nouvelles et celles déjà présentes dans la littérature scientifique indiquent également aux gestionnaires qu'il importe, pour implémenter et institutionnaliser le dispositif que celles-ci soient prises en compte (voir plus bas). Bien entendu, il n'est pas possible de généraliser le coenseignement dans toutes les classes en tout temps à tous les niveaux. Les conditions, dont le volontariat et la

compatibilité entre enseignants (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), limitent d'ailleurs cette diffusion du coenseignement. Il en va de même, évidemment, pour les ressources disponibles pour coenseigner. Toutefois, cette recherche-action montre que les choix des décideurs et gestionnaires des cinq écoles participantes ont prouvé qu'il est possible d'organiser autrement les services, de les pérenniser et de les institutionnaliser.

Concernant plus spécifiquement les enseignants-ressources, les travaux précédents avaient indiqué que ces derniers utilisaient essentiellement la co-intervention externe, bien que certaines formules de coenseignement puissent exister (Tremblay et Granger, 2020). Chez les enseignants-ressources interrogés, il appert que le coenseignement constitue le modèle de service le plus en adéquation avec leur caractéristique. En effet, les enseignants-ressources sont des enseignants réguliers qui peuvent être dégagés de leur tâche d'enseignement jusqu'à 50% pour exercer cette fonction. Les entretiens montrent que le coenseignement paraît plus naturel et logique pour les enseignants-ressources contrairement à l'intervention individuelle ou en petits groupes. Ils s'y disent plus compétents contrairement à des approches individualisées, rééducatives ou liées à d'autres problématiques comme les comportements ou la gestion des absences. Par ailleurs, le coenseignement, implique de coplanifier, c'est-à-dire de différencier *a priori*, de modifier ce qui se fait habituellement en classe ordinaire solitaire, de faire différemment. Ce travail sur les pratiques de coenseignement permet de renouveler les pratiques des enseignants-ressources, mais également des enseignants titulaires.

Pour les intervenants, essentiellement les enseignants, les travaux de recherche ont pu éclairer, en situation, le *comment faire* le coenseignement intensif, dans un contexte habituel et ainsi analyser son implémentation au 1^{er} cycle du secondaire. De plus, le choix de matières comme le français et les mathématiques permet d'analyser et évaluer

l'utilisation du coenseignement dans des matières ayant une charge horaire importante. Cette recherche-action a permis d'éclairer les processus en œuvre dans le cadre de la coplanification du coenseignement, dans les microconcertations entre enseignants lorsqu'ils sont en classe tous les deux, dans les pratiques de gestion de classe, etc.

Les retombées immédiates de cette recherche-action concernent, en premier lieu, l'implémentation et la pérennisation du dispositif de coenseignement dans les cinq écoles participantes. En effet, alors que cinq classes de coenseignement étaient prévues initialement pour la recherche (2018-19), neuf classes ont été organisées la 2^e année (2019-20) et 18 classes la 3^e année (2020-21). Cette année scolaire (2021-22), 25 classes de coenseignement intensif sont organisées dans les cinq écoles participantes. De plus, dans les centres de services scolaires, le dispositif de coenseignement a fait tache d'huile. Par exemple, dans le Centre de services scolaires des Affluents, au moins deux écoles supplémentaires ont mis en œuvre ce type de dispositif. Cette recherche-action a permis l'implantation de pratiques durables au sein des cinq écoles participantes à la recherche, mais elle a également influencé les Centres de service dans lesquels elle a pris place. Cette recherche-action permet également de bonifier les cours actuellement donnés à l'Université Laval, essentiellement ceux du baccalauréat en enseignement secondaire et à la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire. Les résultats obtenus permettent également de mieux former les enseignants en poste à ce modèle de service en utilisant des exemples concrets et proches de leur réalité quotidienne. Cela permet de voir le coenseignement comme faisable, mais également de le rendre également plus aisé pour les enseignants. Les résultats servent déjà et serviront ultérieurement à la formation continue des enseignants du secondaire. Des activités de ce type ont d'ailleurs déjà été menées dans les Centres de service de la Riveraine et Pierre-Neveu.

Toutefois, la pandémie de COVID-19 est venue grandement perturber tant l'enseignement que les activités de recherche. Cependant, cette situation a donné l'opportunité d'éclairer la situation du coenseignement à distance (article). Liée fortement à ce contexte pandémique, la pénurie d'enseignants a constitué un enjeu important. Plusieurs n'avaient pas les titres requis pour enseigner. Cette situation a compliqué le travail de recherche, car de nombreux enseignants remplaçants n'avaient pas eu de formation spécifique sur le coenseignement. De plus, quelques participants du projet de coenseignement ont dû quitter le projet les années suivantes pour assurer une tâche dans un autre niveau par manque de personnel. On observe cependant une très grande stabilité des 2^e enseignants, c'est-à-dire les enseignants ressources ou les enseignants en adaptation scolaire. À ce sujet, on observe que le coenseignement a permis de limiter les problèmes liés à cette situation de pénurie d'enseignants et de manque de formation de certains d'entre eux. Enfin, le contexte pandémique a empêché la réalisation des post-tests lors de la 2^e année. Elle a également exercé une influence sur la notation dans les bulletins pour l'année scolaire 2019-20 et 2020-21. Cela a limité fortement la récolte de certaines données importantes. Finalement, les résultats montrent que le coenseignement constitue un modèle de service alternatif tant à la co-intervention externe qu'aux classes de cheminement particulier pour des élèves ayant de grands retards scolaires. Bien qu'il exige des choix stratégiques en termes de ressources, le coenseignement demande relativement peu d'accompagnement, après la phase de mise en œuvre, bien que cet accompagnement reste essentiel. Le coenseignement intensif rencontre une très grande adhésion de la part des enseignants et des directions d'établissements. Il produit également une remobilisation de différents acteurs autour de la question de la réussite scolaire et de la réussite éducative des élèves.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Cette recherche-action repose sur un devis méthodologique, s'appuyant sur des approches quantitatives. Trois phases étaient prévues dans le développement du dispositif de coenseignement et de l'accompagnement (démarrage – accompagnement – pérennisation). Cinq types de méthodes de recueil des données ont été utilisées : l'analyse documentaire, l'observation, les entretiens semi-directifs, les groupes de discussion et les tests scolaires. L'analyse documentaire permet de caractériser nos échantillons (bulletin, plan d'intervention, etc.). Les observations permettent de documenter les pratiques de coenseignement et de les analyser, mais sont également utiles dans l'accompagnement des coenseignants. Les groupes de discussion ont été orientés vers les défis auxquels ils sont confrontés et les pistes de solution qu'ils entrevoient. Les entretiens auprès des coenseignants impliqués dans la recherche ainsi que des directions d'école ont permis de caractériser les attitudes et d'analyser leur évolution dans le temps et dans l'espace. Enfin, des prétests et posttests en français et mathématiques, avec groupes contrôles et expérimentaux, ont eu lieu en début et fin d'année scolaire en phases 2 et 3. Comme le nombre de classes de coenseignement est passé de 5 à 9 puis à 18, le nombre de participants a varié convenablement entre le début et la fin de la recherche (voir annexe 1). Pour chacune des trois années de la recherche, les taux de participation et de réponses sont très importants chez les enseignants et les directions (voir annexes 3 et 4). Ainsi, pour ces trois années, on a pu réaliser 87 entretiens, 12 groupes de discussion et plus de 170 heures d'observation. L'analyse de contenu a été privilégiée en ce qui concerne les entretiens et les groupes de discussion à l'aide du logiciel QDA Miner. Une approche mixte a été utilisée en ce qui concerne les observations réalisées en classe. Enfin, les pré et post tests ont fait l'objet d'analyse statistique descriptive et corrélative.

PARTIE D - RÉSULTATS

Les principaux résultats de cette recherche-action sont de plusieurs ordres. Dans le cadre de ce rapport, ils seront divisés en trois : ceux concernant le dispositif de coenseignement en tant que tel, ceux touchant les enseignants et ceux touchant les élèves.

Concernant les résultats touchant le dispositif de coenseignement en tant que tel, on observe que ce dernier s'est diffusé assez largement dans les écoles faisant partie de la recherche. En effet, alors que seulement cinq classes (dans trois écoles) participaient à la recherche la 1^{re} année en phase 2, il y eu 9 classes la 2^e année (phase 2 et 3) et 18 classes la 3^e année de la recherche. En cette année 2021-22, soit après la recherche-action proprement dite, il y a 25 classes de coenseignement intensif comptabilisées dans les cinq écoles participantes. De plus, le coenseignement dispersé (ou ponctuel) s'est également largement développé dans les écoles participantes, et ce, pour d'autres classes et d'autres niveaux scolaires. Par ailleurs, ce projet a été réalisé sans ressources supplémentaires pour les écoles participantes ; ce qui indique une fiabilité et une généralisation possible de ce type de dispositif. Les résultats montrent que concernant les écoles, le dispositif de coenseignement a connu trois phases : implémentation du dispositif, institutionnalisation du dispositif et enfin, la systématisation du dispositif (Tremblay, 2021). L'implémentation du dispositif correspond à la capacité de ce dernier de se réaliser au sein d'une ou plusieurs écoles. Il s'agit de voir si le dispositif est implémentable et sous quelles conditions (ressources, formation, etc.). Dans cette phase, la formation et l'accompagnement étaient ciblés : les observations en classe servant essentiellement aux rétroactions. La phase d'institutionnalisation du dispositif correspond à sa pérennisation au sein des établissements scolaires. Pour cette phase, son existence n'est plus remise systématiquement en question. Il s'installe dans le décor. Il devient une alternative concurrente aux classes spéciales. Dans

le cadre de ce projet, le dispositif de coenseignement a été institutionnalisé dans quatre écoles participantes. La systématisation du dispositif correspond à son intégration au sein du système scolaire. Le dispositif de coenseignement n'est ici plus limité à certaines classes, mais devient plutôt une nouvelle manière de faire du système. Une école participante à cette recherche-action a systématisé le dispositif de coenseignement. Dans cette école, on a ainsi pu généraliser l'utilisation du coenseignement intensif dans toutes les classes de 1^{re} et 2^e secondaires, et ce, pour l'ensemble des cours de français et de mathématiques. Ainsi, tous les élèves de cette école (en 1^{re} et 2^e) peuvent bénéficier de ce type de dispositif. Il devient ainsi la manière de faire universelle et habituelle de l'école et non plus un dispositif limité à certains groupes ou élèves. Pour ce faire, cette école, ayant un indice de défavorisation élevé (comme toutes les écoles participantes à la recherche), a concentré les heures d'enseignant-ressource à ce cycle, mais a également intégré, graduellement, les élèves issus de deux classes de cheminement particulier. Ces ressources ainsi dégagées ont permis de réorganiser les services vers une généralisation du coenseignement. Les parents des élèves fréquentant ces classes de cheminement particulier et les enseignants ont accepté. Il importe de dire que ce cheminement a été graduel. D'abord, une classe de coenseignement a été organisée (1^{re} secondaire en français/mathématiques) en 2018-19, puis deux classes en 2019-20, et enfin, six classes en 2020-21. Cette année scolaire (2021-22), le coenseignement touche maintenant également certaines classes en anglais.

Une des raisons importantes qui expliquent cette évolution quantitative et l'institutionnalisation/systématisation du dispositif de coenseignement consiste, entre autres, en la grande satisfaction des enseignants ayant participé. En effet, les entretiens individuels ont permis d'observer que les enseignants appuient fortement le coenseignement tant par les paroles (entretiens) que par leur décision professionnelle

(tâche, poursuite dans le dispositif année après année, etc.). Il en va de même avec les directions d'établissement.

Les entretiens ont également permis d'identifier deux nouvelles conditions au coenseignement, soit l'intensité et l'identité. Elle permet également de mieux éclairer la composition des groupes. La première, l'intensité, concerne la proportion de temps passé en coenseignement pour un groupe/matière. Le présent projet prévoyant un coenseignement intensif, c'est-à-dire avec 50% ou plus de temps passé pour un même groupe-classe en français et/ou mathématiques. Plusieurs écoles ont débuté avec un coenseignement variant de 50% à 80% alors que d'autres ont préféré un coenseignement de 90% ou 100% du temps. Les résultats des entretiens réalisés année après année montrent que les enseignants souhaitent, pour leur grande majorité, intensifier encore plus le temps de coenseignement pour arriver à 100%. De plus, parallèlement, et ce qui explique une partie de la progression quantitative en termes de classes de coenseignement, plusieurs enseignants ont souhaité doubler voire tripler le nombre de groupes en coenseignement pour arriver, dans certains cas, à 100% de leur horaire comme enseignants. Une double intensification est dès lors observée : dans le temps de classe pour les élèves et dans le temps d'enseignement global (charge de travail). Selon les coenseignants interrogés, une intensité pouvant aller jusque 100% d'un cours/classe permet aux enseignants de mieux planifier les activités, une plus grande prévisibilité des activités à venir, d'alléger la tâche de travail, de permettre une plus grande égalité des partenaires, etc. Cela a demandé, parallèlement, aux gestionnaires de pouvoir dégager les ressources pour soutenir cette plus grande intensité en termes de temps et de classes touchées. Il a été préféré un coenseignement intensif à un coenseignement dispersé dans

plusieurs classes, le coenseignement par rapport à la co-intervention externe, et enfin, la disparition de classes spéciales.

Concernant l'identité, on observe que trois types différents d'enseignants pouvaient coenseigner avec le titulaire de français ou de mathématiques : un enseignant en adaptation scolaire, un enseignant de la même matière (ou d'une matière proche) ou les enseignants d'une autre matière. Selon le type de partenaire, le coenseignement peut prendre des formes parfois différentes, surtout dans le cas d'un nouveau binôme. En effet, bien que de nombreux points communs apparaissent au premier regard les entretiens montrent que le travail réalisé par un enseignant en adaptation scolaire, par exemple, présente plusieurs avantages (ex. : regard sur les élèves en difficulté) qui ne sont pas les mêmes que ceux qu'un enseignant de la même matière peut apporter (ex. : regard didactique). La formule avec un enseignant d'une autre matière paraît comporter plus d'enjeux. Toutefois, avec l'expérience et la motivation plusieurs obstacles sont aisément soulevés. Cependant la question de la légitimité didactique de ces enseignants se pose, de manière plus pointue en mathématiques.

Enfin, concernant la composition des groupes, les classes de coenseignement ne sont pas des classes spéciales, mais plutôt des classes inclusives, c'est-à-dire des classes hétérogènes. En effet, pour intensifier le coenseignement dans une ou quelques classes, il a fallu concentrer certaines élèves en difficultés au sein de ces classes. Globalement, la proportion tournait entre 25% et 33% d'un groupe classe, et ce pour une matière. Cela pose ainsi la question du choix des élèves en difficultés, des caractéristiques, etc., mais également du choix des élèves tout-venant qui bénéficieront de cette classe de coenseignement. Il importe ainsi que les élèves en difficulté d'apprentissage ne constituent pas la majorité des élèves de ces classes. Dans le même ordre d'idées, il ne s'agit pas de

mettre les élèves les plus faibles d'une cohorte. De plus, comme le coenseignement s'adresse à tous les élèves, avec ou sans difficulté, il importe que tous puissent en profiter pleinement. En somme, l'enjeu réside non pas tellement dans la « qualité » ces élèves que leur quantité. Pour les élèves en difficulté, le fait de rencontrer des difficultés et un plan d'intervention actif les qualifiait pour cette classe. Pour les élèves sans difficulté, leur orientation vers cette classe de coenseignement était déterminée soit par le hasard, mais également par certaines caractéristiques personnelles plutôt que scolaires (ex. élèves plus collaborateurs, plus actifs, etc.). Enfin, pour certaines écoles organisant des concertations ou programmes particuliers, cela limitait le choix des élèves sans difficulté. Concernant la composition des groupes, des enjeux importants ont été relevés. Cette question ne se pose plus dans le cas de l'institutionnalisation du dispositif, car tous les groupes sont touchés et une proportion identique d'EHDA est relevée dans ces groupes.

À ce stade, des analyses portant sur certaines thématiques ont d'ores et déjà été réalisées et soumises ou publiées dans diverses revues. Comme il s'agit d'une évaluation multidimensionnelle de la qualité d'un dispositif (coenseignement intensif), il est laborieux ici de lister l'ensemble des analyses pouvant être effectuées concernant la pertinence du dispositif, son adéquation, sa synergie, son efficacité, son efficience, etc. Pourtant, quelques analyses ont déjà pu être menées à bien jusqu'ici. La première concerne l'effet de la pandémie sur la définition du coenseignement à partir des entretiens réalisés avec les coenseignants durant la période d'enseignement à distance. Cette analyse a permis de souligner les modifications aux fondements mêmes de la définition du coenseignement par cette situation particulière. La question de la systématisation du coenseignement a été abordée jusqu'ici dans deux colloques spécialisés portant sur l'école inclusive en France. Il fera l'objet d'une publication ultérieure sous forme d'article en cours de rédaction. La gestion

de classe constitue un point aveugle du coenseignement. En effet, la co-présence de deux enseignants aurait un effet unanimement relevé chez les enseignants interrogés sur le climat de la classe. Un article s'intéresse ainsi aux pratiques de gestion de classe en contexte de coenseignement. Un autre article qui a été soumis touche les microconcertations entre coenseignants durant les temps de coenseignement en classe. En effet, il n'est pas rare que les deux enseignants se rejoignent pour discuter de l'action en cours. Utilisant le concept de gestes professionnels et d'ajustement, cet article analyse la manière dont les deux enseignants ajustent leur enseignement en contexte de coenseignement. Cette recherche a également permis d'éclairer des enjeux liés à la planification et à l'accompagnement des coenseignants. D'autres articles sont en préparation qui permettront d'analyser plus avant ce type de dispositif. Par exemple, les observations ont permis de comprendre comment l'activité des élèves est corrélée à celle du 2^e enseignant ou encore de bien cerner les actions du 2^e enseignant quand ce dernier n'est pas sur la scène principale.

Certaines limites et obstacles tant à la réalisation de la recherche qu'aux résultats produits sont identifiés. Tout d'abord, cette recherche s'est déroulée pour moitié dans un contexte pandémique. Outre les obstacles (voir plus bas) et les opportunités de recherche (voir plus haut), cette situation particulière limite l'interprétation de certaines données et résultats. Par exemple, quelques classes ont connu un roulement de personnel important en ce qui concerne le titulaire (le 2^e enseignant, non titulaire, était quant à lui très stable). Cela a influencé, bien entendu, la relation de coenseignement qui devait se reconstruire à chaque changement de personne. De plus, ces nouveaux enseignants étaient le plus souvent sans expérience et sans formation pédagogique. Il ne s'agit pas de conditions normales ou attendues. Concernant les évaluations, celles-ci ont pu être réalisées pour chaque année de la recherche, mais elles n'ont pu être complétées à satisfaction pour différentes raisons. La

1^{re} année de la recherche, le financement n'a été obtenu qu'en octobre 2018 et les formalités éthiques ne nous ont pas permis de réaliser des prétests durant cette année scolaire. Toutefois, des post-tests ont été effectués permettant de valider les outils utilisés et d'ajuster les modalités de passation. Les bulletins ont pu être récoltés. La 2^e année (2019-20), les prétests ont pu se réaliser normalement. Toutefois, à cause de la pandémie de COVID-19, ceux-ci ont été impossibles à mettre en œuvre en fin d'année scolaire. Les bulletins ont pu être récoltés, mais comme ces derniers ont été modifiés par le ministère de l'Éducation, ils sont difficilement utilisables. Enfin, la 3^e année, les prétests et les post-tests ont pu être menés. Les bulletins ont également pu être récoltés.

Il reste encore à analyser les données concernant les tests et les bulletins pour cette 3^e année. Les résultats préliminaires montrent cependant des difficultés tant en termes de participations et de motivation liés aux formalités éthiques avec de jeunes adolescents. Toutefois, il a été possible de dépasser ces difficultés dans une école en utilisant des données longitudinales. Dans cette école, il y avait auparavant une classe spéciale en 1^{re} et en 2^e secondaire. Dans le cadre de cette recherche, un coenseignement intensif (100%) a été organisé en 2^e secondaire pour tous les élèves (n = 20) qui fréquentent la classe spéciale de 1^{re} secondaire. Ces 20 élèves sont répartis dans deux groupes et recevaient un coenseignement intensif en français et en mathématiques. En analysant les données longitudinales des élèves avant et après la mise en œuvre de ce dispositif, on a pu observer que les élèves qui ont pu bénéficier d'un coenseignement intensif en 2^e année comparativement à ceux qui ont connu la classe spéciale en 2^e secondaire ont des parcours scolaires nettement plus favorables (annexe 5). En effet, ces élèves ont moins de retard scolaire, décrochent moins et ont moins d'orientation vers les filières professionnelles que ceux ayant connu la classe spéciale en 1^{er} et 2^e secondaire.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Les pistes de recherche qui émergent sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, au regard de résultats concernant l'institutionnalisation et la systématisation du dispositif de coenseignement au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (du moins dans quelques écoles) de permettre une diffusion plus grande de ce modèle de service. Cela permettra de voir comment il peut être généralisé dans plus de centres de services scolaires et d'écoles. En effet, cette recherche-action a permis de constater qu'avec un accompagnement relativement circonscrit, il est possible de mettre en œuvre un dispositif pérenne de coenseignement intensif. Par ailleurs, dans chaque centre de service, ces écoles font boule de neige. Il pourrait être intéressant de reconnaître le coenseignement explicitement dans les documents officiels comme une modalité d'intervention auprès des élèves en difficultés et EHDAA. Il en va de même avec les enseignants-ressources pour lesquels le coenseignement, bien que permis, n'est pas explicitement proposé comme modalités d'intervention. On observe, en accord avec Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) qu'il reste encore un potentiel pédagogique encore inexploré concernant le coenseignement. Toutefois, il importe de suivre le rythme des enseignants, car ce dernier exige un changement paradigmatique (Vosniadou, 2009).

Cette plus grande généralisation pourra permettre une évaluation de ce dispositif plus fiable, surtout en ce qui concerne les bénéfices pour les élèves. En effet, le coenseignement a principalement été évalué et comparé à des dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques, soit les classes spéciales. Toutefois, la recherche est encore peu développée ce qui concerne les effets pour les élèves tout-venant et avec point de comparaison la co-intervention externe comme modèle de service. Cela exige toutefois de larges échantillons et des dispositifs suffisamment matures.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Arguelles, M. E., Hugues, M. T. & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Fontana, K.C. (2005). The effects of co- teaching on the achievement of eight grade students with learning disabilities. *The Journal of At- Risk Issues*, 11(2), 17- 23.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interaction : Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY: Pearson Education.
- FSE (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement: Convention collective*. Québec. Repéré à : <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). New York, NY: Guilford Press.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches-action : Le cas de l'éducation*. Belgique: De Boeck Université.
- Idol, L. (1997). Key Questions related to Building Collaborative and Inclusive School. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A Meta- Analysis of Co- Teaching Research: Where Are the data ? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258- 267.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Porter, G. & Aucoin, A. (2012). *Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools: An Action Plan for Growth*. Minister of Education and Early Childhood Development.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'un recherche-action-formation.

Éducation et francophonie, 39(2), 165-188.

- Rea, P. McLaughlin, V. L. & Walter- Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68(2), 203-223.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73, 92-416.
- Stake, R.E. & Schwandt, T.A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/ troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat (inédit). Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : Développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- Tremblay, P. & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves. *Revue Formation et Profession*. 28(1), 37-56.
- Tremblay, P. & Toullec, M. (2021). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHAE Paris.
- Vosniadou, S. (Ed.). (2009). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.
- Walter-Thomas, C, Korinek, L, McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225.

Annexes

Annexe 1

Calendrier de la recherche-action

Phase 1	
Formalités éthiques	Septembre/octobre
Analyse documentaire	Septembre à novembre
Analyse des besoins - Formations et accompagnement	Octobre à mai
Observations (1 X/mois)	Janvier à mai
Entretiens semi-directifs (1X/an)	Mai 2019
Activité annuelle de suivi de la recherche (1X/an)	À déterminer
Phase 2	
Analyse des documents	Septembre/octobre
Analyse des besoins - Formations et accompagnement	Octobre à mai
Observations (1 X/mois)	Octobre à mai
Groupe de discussion (1X/an)	Janvier
Évaluation des performances des élèves (2 X/an)	Septembre et juin
Entretiens semi-directifs (1X/an)	Mai
Activité annuelle de suivi de la recherche (1X/an)	À déterminer
Phase 3	
Analyse des documents	Septembre/octobre
Observations (1 X/mois)	Octobre à mai
Groupe de discussion (1X/an)	Janvier
Évaluation des performances des élèves (2 X/an)	Septembre et juin
Entretiens semi-directifs (1X/an)	Mai
Activité annuelle de suivi de la recherche (1X/an)	À déterminer

Annexe 2

Bibliographie

- Arguelles, M. E., Hugues, M. T. & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.), 111-132. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, B. & Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahier du service de pédagogie expérimentale, 11-12, 219-236.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (éd.), *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Fontana, K.C. (2005). The effects of co- teaching on the achievement of eight grade students with learning disabilities. *The Journal of At- Risk Issues*, 11(2), 17- 23.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interaction : Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY: Pearson Education.
- FSE (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement: Convention collective*. Québec. Repéré à : <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). New York, NY: Guilford Press.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches-action : Le cas de l'éducation*. Belgique: De Boeck Université.
- Idol, L. (1997). Key Questions related to Building Collaborative and Inclusive School. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.

- Leblanc, S. & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Nicot & D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe ; approche comparative*, Bruxelles : De Boeck, p. 207-213.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997). La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire. Rapport de recherche. Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007). *Stratégie d'intervention Agir Autrement*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009). *L'école, j'y tiens*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2014). *Statistiques de l'éducation: Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, (2016). *Politiques de la réussite éducative: Le plaisir, d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A Meta- Analysis of Co- Teaching Research: Where Are the data ? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258- 267.
- Plante, J. (1994). Évaluation de programme (français, anglais, espagnol), Québec, Presses de l'Université Laval.
- Porter, G. & Aucoin, A. (2012). *Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools: An Action Plan for Growth*. Minister of Education and Early Childhood Development.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'un recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. & Walter- Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning

- disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68(2), 203-223.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73, 92-416.
- Stake, R.E. & Schwandt, T.A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/ troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat (inédit). Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : Développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- Tremblay, P. & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves. *Revue Formation et Profession*. 28(1), 37-56.
- Tremblay, P. (2021). Travailler à deux en classe inclusive : Une comparaison entre classes maternelle, primaire et secondaire au Québec. Symposium Scolhandi: disability, education and the politics of inclusion/exclusion, ENS – Lyon 16-17 décembre 2021.
- UNESCO (2015). *Forum mondial sur l'éducation*. Repéré à: <http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-inclusive>
- Walter-Thomas, C, Korinek, L, McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225.

Annexes 3

Évolution du nombre de groupes et d'élèves en coenseignement

École	An 1 (18-19)			An 2 (19-20)			An 3 (20-21)		
	Groupes		Intensité	Groupes		Intensité	Groupes		Intensité
P	1 ^{ère}	1	50%	1 ^{ère}	1	50%	1 ^{ère}	1	50%
	2 ^{ème}	1		2 ^{ème}	1		2 ^{ème}	1	
O	2 ^{ème}		90-100%	2 ^{ème}		90-100%	1 ^{ère}	2	100%
							2 ^{ème}	2	100%
C	1 ^{ère}	1	100%	1 ^{ère}	1	67-100%	1 ^{ère}	3	100%
				2 ^{ème}	1	67-75%	2 ^{ème}	3	
R	-		-	1 ^{ère}	1	83-100%	1 ^{ère}	1	100%
							2 ^{ème}	1	50%
F	-		-	1 ^{ère}	1	50-100%	1 ^{ère}	2	100%
						2 ^{ème}	1	83%	2 ^{ème}
Total	5 groupes, +/- 125 És (ctrl ≈ 125)			9 groupes, +/- 225 És (ctrl ≈ 200)			18 groupes, +/- 450 És (ctrl ≈ 275)		

Annexe 4

Recueil des données

Observations

2018-19 : 46 séances (3450 minutes)

2019-20 : 43 séances (3225 minutes)

2020-21 : 53 séances (3975 minutes)

Entretiens

2018-19 : 12 enseignants et 3 directions

2019-20 : 23 enseignants et 6 directions

2020-21 : 38 enseignants + 5 directions

Tests

2018-19 : groupe expérimental : +/- 125 élèves – groupe contrôle : +/- 125 élèves¹

2019-20 : groupe expérimental : +/- 225 élèves – groupe contrôle : +/- 200 élèves

2020-21 : groupe expérimental : +/- 450 élèves – groupe contrôle : +/- 275 élèves

Groupes de discussion

2018-19 : 3 groupes de discussion

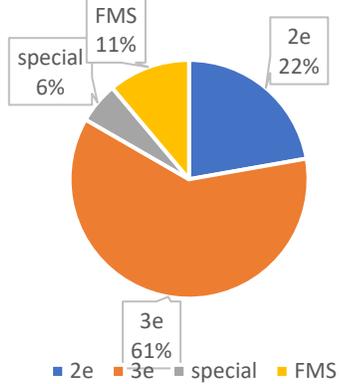
2019-20 : 5 groupes de discussion

2020-21 : 4 groupes de discussion

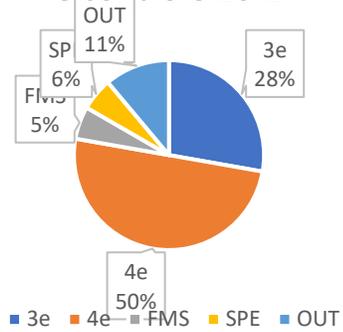
¹ Le nombre peut varier entre le pré-test et le post-test avec des élèves absents ou ayant retiré leur accord

Annexe 5a

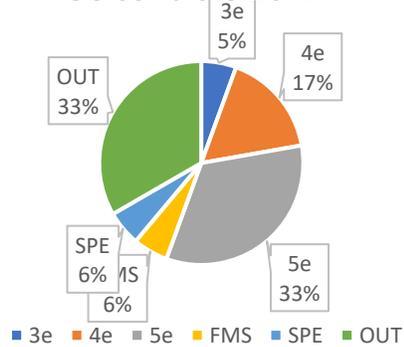
3e contrôle 16-17



4e controle 16-17

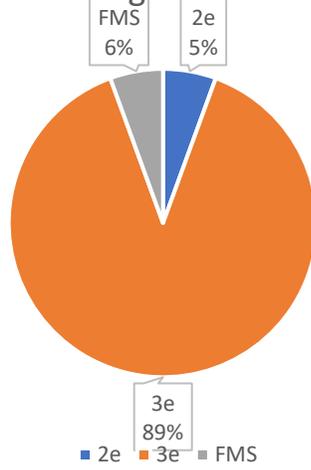


5e controle 16-17

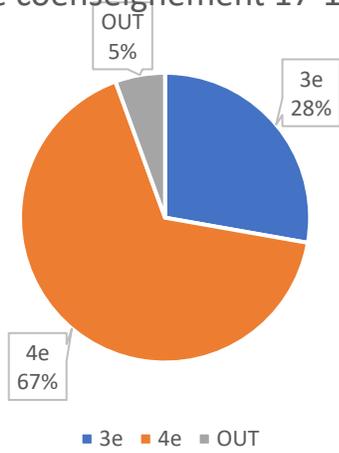


Annexe 3b

3e coenseignement 17-18



4e coenseignement 17-18



Annexe 3c

