

Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire

Co-teaching and pedagogical differentiation in preschool education to support the specific needs of students at risk, with disabilities or with adjustment or learning challenges

La co-enseñanza y la diferenciación pedagógica para apoyar las necesidades específicas de los alumnos en situación de riesgo, de discapacidad o con dificultades de adaptación o de aprendizaje en el nivel preescolar

Louise Leclerc

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075035ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075035ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59–77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>

Résumé de l'article

Au Québec, pour la majorité des enfants, l'entrée à l'éducation préscolaire se fera sans problème. Pour d'autres, les difficultés rencontrées auront des conséquences qui se répercuteront tout au long de leur scolarité. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place, dont le coenseignement. Très peu de recherches sur le coenseignement portent sur les pratiques effectives du personnel enseignant, surtout à l'éducation préscolaire. Cette étude de cas a comme objectif d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette recherche s'est réalisée auprès de deux enseignantes d'éducation préscolaire (Sans) de la région de Québec-Chaudière-Appalaches faisant du coenseignement à temps plein. Dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées entre janvier et mai 2018 toutes les deux semaines. Les données ont été recueillies par des observations filmées et des entretiens d'autoconfrontation. Les résultats montrent que le coenseignement à temps plein à l'éducation préscolaire constitue une forme de collaboration inclusive et permet la différenciation pédagogique des apprentissages et de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves de la classe.

Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire

Louise LECLERC

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, pour la majorité des enfants, l'entrée à l'éducation préscolaire se fera sans problème. Pour d'autres, les difficultés rencontrées auront des conséquences qui se répercuteront tout au long de leur scolarité. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place, dont le coenseignement. Très peu de recherches sur le coenseignement portent sur les pratiques effectives du personnel enseignant, surtout à l'éducation préscolaire. Cette étude de cas a comme objectif d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au

sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette recherche s'est réalisée auprès de deux enseignantes d'éducation préscolaire (5ans) de la région de Québec–Chaudière-Appalaches faisant du coenseignement à temps plein. Dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées entre janvier et mai 2018 toutes les deux semaines. Les données ont été recueillies par des observations filmées et des entretiens d'autoconfrontation. Les résultats montrent que le coenseignement à temps plein à l'éducation préscolaire constitue une forme de collaboration inclusive et permet la différenciation pédagogique des apprentissages et de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves de la classe.

ABSTRACT

Co-teaching and pedagogical differentiation in preschool education to support the specific needs of students at risk, with disabilities or with adjustment or learning challenges

Louise LECLERC, Laval University, Quebec, Canada

For most children in Quebec, entering preschool education goes smoothly. For others, the consequences of the problems they encounter will reverberate throughout their school years. To better meet the needs of these students, several support measures can be implemented, including co-teaching. Very little research on co-teaching focuses on actual teacher practices, especially in preschool education. The objective of this case study is to identify and analyze differentiation practices within the class group in order to take into account the specific needs of students who are at risk, disabled or who have adaptation or learning challenges. This study was carried out with two preschool education teachers (5 year-olds) from the Québec – Chaudière-Appalaches region who were co-teaching full time. Ten teaching-learning situations were observed between January and May 2018 every two weeks. Data were collected through filmed observations and self-confrontation interviews. The results show that full-time co-teaching in preschool education is a form of inclusive collaboration and it allows the pedagogical differentiation of learning and teaching to meet the needs of students in the classroom.

RESUMEN

La co-enseñanza y la diferenciación pedagógica para apoyar las necesidades específicas de los alumnos en situación de riesgo, de discapacidad o con dificultades de adaptación o de aprendizaje en el nivel preescolar

Louise LECLERC, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En Quebec, la mayoría de los niños ingresarán a la educación preescolar sin ninguna problema. Para otros, las dificultades encontradas tendrán consecuencias con repercusiones durante toda su escolarización. Con el fin de responder más adecuadamente a las necesidades de dichos alumnos, se han implementado varias medidas, entre ellas la co-enseñanza. Pocas investigaciones sobre la co-enseñanza abordan las prácticas efectivas del personal docente, sobre todo en el nivel preescolar. El presente estudio de caso tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas de diferenciación en un grupo-clase con la finalidad de tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos en situación de riesgo, discapacitados o con dificultades de adaptación o de aprendizaje. Esta investigación se llevó a cabo ante dos maestras de educación preescolar (5 años), en la región de Québec-Chaudière-Appalaches que practicaban la co-enseñanza a tiempo completo. Se observaron diez situaciones de enseñanza-aprendizaje entre enero y mayo de 2018, cada dos semanas. Los datos fueron recolectados gracias a observaciones filmadas y entrevistas de auto-confrontación. Los resultados muestran que la co-enseñanza de tiempo completo en el nivel preescolar constituye una forma de colaboración incluyente y permite la diferenciación pedagógica de aprendizajes y enseñanza para cubrir las necesidades de los alumnos de la clase.

INTRODUCTION

Au Québec, le premier contact que la plupart des enfants ont avec l'école s'effectue à 5 ans, lors de leur entrée à l'éducation préscolaire¹. Pour la majorité des enfants, le passage du service de garde éducatif ou de la maison vers l'école se fera sans heurt. Pour d'autres, ce sera le début d'une longue série d'échecs. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place, dont le coenseignement (Belmont et Verillon, 2004). Ce dernier se définit comme un travail de collaboration pédagogique, qui se réalise dans un même groupe, en même

1. Les termes *maternelle*, *préscolaire* et *éducation préscolaire* sont utilisés au Québec pour désigner les premières années de scolarisation. Néanmoins, le terme *éducation préscolaire* sera utilisé dans le cadre de cet article.

temps et dans un même espace, entre une enseignante ou un enseignant et un autre intervenant ou une autre intervenante² (Friend et Cook, 2013).

La plupart des recherches sur le coenseignement ont été réalisées au primaire et au secondaire, mais très peu à l'éducation préscolaire. Étant donné que les recherches sur le coenseignement démontrent des bénéfices sur les élèves du primaire et du secondaire, que les contenus et la manière d'enseigner diffèrent d'un ordre d'enseignement à l'autre, et que l'intervention précoce à l'éducation préscolaire vise à réduire le nombre d'élèves en échec au primaire, il serait pertinent de faire une recherche sur les pratiques de coenseignement à l'éducation préscolaire afin d'apporter un éclaircissement sur la manière dont les enseignantes et les enseignants tiennent compte des besoins spécifiques des élèves.

Cet article porte sur une étude de cas descriptive ayant comme objectif d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage³. Pour ce faire, dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées toutes les deux semaines, entre janvier et mai 2018, avec deux coenseignantes à temps plein⁴ à l'éducation préscolaire (5 ans) de la région de Québec–Chaudière–Appalaches. Les données ont été recueillies à l'aide d'observations filmées ainsi que d'entretiens d'autoconfrontation. Dans cet article, les concepts de différenciation pédagogique et de coenseignement seront expliqués. Ensuite, les différentes recherches menées sur le coenseignement seront exposées. Enfin, les données seront présentées et mises en relation avec la différenciation pédagogique observée.

CADRE CONCEPTUEL

La différenciation pédagogique

Au Québec, la *Politique de l'adaptation scolaire* met l'accent sur une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins et en privilégiant la classe ordinaire comme premier lieu de scolarisation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Les membres du personnel enseignant tiennent compte de l'hétérogénéité de leur classe en pratiquant de la «différenciation pédagogique».

-
2. Par exemple: une autre enseignante ou un autre enseignant, un ou une orthopédagogue, un ou une orthophoniste, etc.
 3. Les élèves à risque sont des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité empêchant l'atteinte des objectifs d'apprentissage ou de socialisation si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les élèves en difficulté d'adaptation sont les élèves présentant soit un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du comportement ou un trouble grave du comportement. Les élèves en difficulté d'apprentissage regroupent les élèves atteints d'une déficience ou d'un trouble d'apprentissage. Finalement, les élèves handicapés sont les élèves ayant une déficience sensorielle ou motrice.
 4. Le coenseignement à temps plein signifie que les deux enseignantes travaillent toujours ensemble dans une même classe, avec les mêmes élèves.

Cette dernière se définit comme «un principe et une pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves significatives de la réussite de leurs apprentissages» (Legendre, 2005, p. 417). Cela signifie que les enseignantes et les enseignants doivent analyser et ajuster leur pratique, ainsi que l'environnement d'apprentissage, de façon à tenir compte des préalables et des caractéristiques des élèves en lien avec l'apprentissage visé (Guay, Legault et Germain, 2006).

Selon Tomlinson (2005) et Caron (2003), quatre aspects du processus d'enseignement/apprentissage peuvent être différenciés (contenus, structures, processus et productions). Lorsqu'on parle de «différencier le contenu», on fait référence aux apprentissages des élèves ainsi qu'aux matériels didactiques qui serviront à atteindre les objectifs et à acquérir les compétences visées (Caron, 2003). En ce qui concerne la différenciation de la structure, c'est lorsque la classe éclate pour donner naissance à des sous-groupes d'élèves répartis selon des critères définis à partir des évaluations faites préalablement (Caron, 2003). La différenciation des processus permet de varier les façons dont l'élève va réaliser ses apprentissages. La différenciation des productions est un moyen permettant aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent accomplir.

La différenciation pédagogique portant sur les tâches scolaires choisies en fonction des difficultés des élèves, que l'on appelle la différenciation «a posteriori», intervient à la suite d'un échec ou d'une difficulté rencontrée par l'élève (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Cette forme de différenciation permet de travailler des points très précis, comme des notions de base, et permet de connaître les difficultés de chacun (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Afin d'éviter l'échec scolaire, il peut être plus pertinent de différencier «a priori» les pratiques plutôt que d'agir constamment après des apprentissages lacunaires (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Cette différenciation agit de façon préventive et permet d'anticiper les difficultés des élèves. La différenciation peut être réalisée pendant les apprentissages. Cette différenciation, que l'on appelle «simultanée», peut s'effectuer de plusieurs façons (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). En effet, les élèves peuvent choisir une tâche selon leurs intérêts, ce qui leur permet de travailler au même moment, mais sur des tâches différentes. D'un autre côté, les élèves peuvent avoir la même tâche au même moment, mais utiliser différentes démarches pour réaliser la tâche. La différenciation peut également être *successive* et s'adresser à l'entièreté du groupe-classe (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et différentes démarches d'apprentissage pour que l'enseignement puisse être bénéfique pour un maximum d'élèves.

Le coenseignement

Une des formes de collaboration la plus utilisée dans les écoles québécoises pour soutenir les élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est la co-intervention externe (Gaudreau, 2010). Elle consiste en une collaboration où les membres du personnel enseignant et les spécialistes⁵ travaillent en même temps pour les élèves d'un même groupe, mais sans partager ni le même espace, ni les mêmes méthodes, ni les mêmes objectifs (Tremblay, 2015).

Malgré le fait que ce type d'intervention soit nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, le modèle de co-intervention peut offrir seulement un maximum de 10 % de temps par élève à l'extérieur de la classe (St-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard, 1998). De plus, étant donné que les interventions sont souvent faites à l'extérieur de la classe, les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage manquent des contenus, ce qui peut correspondre à une importante perte du temps de classe. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments peut être stigmatisant et ne correspond pas à l'idée d'une classe inclusive. Ainsi, la co-intervention n'est pas une différenciation de l'enseignement, mais davantage une individualisation (Tremblay, 2015). Le coenseignement vient répondre aux limites de la co-intervention, puisqu'il a comme objectif de maintenir tous les élèves au sein de la classe par un travail de différenciation de l'enseignement (Tremblay, 2015).

Le coenseignement est considéré comme un partenariat entre une enseignante ou un enseignant titulaire et un ou une spécialiste dans le but de donner conjointement la matière à un groupe hétérogène d'élèves, y compris ceux ayant un handicap ou d'autres besoins spéciaux, dans un contexte d'éducation générale, mais de manière à répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010). Le coenseignement se réalise dans un même groupe, en même temps et dans un même espace, partageant ainsi les responsabilités éducatives, la planification, l'enseignement et l'évaluation, pour atteindre les objectifs spécifiques que les enseignantes et les enseignants se sont fixés préalablement (Friend et Cook, 2013; Murawski, 2010; St-Laurent, 2008).

Généralement, six grandes modalités de coenseignement sont utilisées par les coenseignantes et les coenseignants : 1) l'un enseigne et l'autre observe, 2) l'enseignement de soutien, 3) l'enseignement en parallèle, 4) l'enseignement en atelier, 5) l'enseignement alternatif et 6) l'enseignement partagé (Friend et Cook, 2007). Ces modalités présentent des avantages, ainsi que des limites, qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves, et favorisent la différenciation pédagogique de l'enseignement (Tremblay, 2015).

5. Orthopédagogue, orthophoniste, enseignante-ressource ou enseignant-ressource, etc.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Peu de recherches se sont intéressées au coenseignement avant les années 1990. En effet, Friend et Reising (1993) ont fourni un aperçu de l'historique du coenseignement et en ont conclu que la recherche sur le coenseignement était limitée et sans grand intérêt. Par la suite, Welch, Brownell et Sheridan (1999) ont étudié 40 articles sur le coenseignement et ils ont conclu que le personnel enseignant a une attitude positive à l'égard des diverses modalités de coenseignement. Weiss et Brigham (2000) ont effectué des recherches sur différentes bases de données entre les années 1966 et 1998 sur le coenseignement. Ils ont rapporté que le coenseignement favorise de bonnes relations entre les collègues et une satisfaction professionnelle. Murawski et Swanson (2001), quant à eux, proposent une méta-analyse sur l'efficacité du coenseignement de 1989 à 1999. Selon ces auteurs, le coenseignement a un impact positif sur les résultats scolaires des élèves ayant des besoins spécifiques concernant la lecture et l'écriture. Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) ont analysé 32 études qualitatives sur le coenseignement de 1996 à 2005 et ont établi des conditions nécessaires à la mise en place du coenseignement : prévoir du temps de planification, avoir de la formation sur le coenseignement, avoir une compatibilité avec le coenseignant, prévoir l'évaluation du niveau de compétence des élèves et avoir un soutien de la direction. De plus, Hang et Rabren (2009) ont étudié 45 couples de coenseignants (31 classes ordinaires et 14 classes spéciales) et 58 élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. Les auteurs ont montré que les résultats en lecture et en mathématique des élèves à besoins spécifiques au primaire et au secondaire, et scolarisés dans une classe où se pratique le coenseignement, étaient meilleurs que ceux obtenus l'année précédente, alors que les élèves étaient scolarisés dans une classe ne bénéficiant pas de coenseignement. Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi et McDuffie (2005) ont réalisé quatre études de cas qualitatives longitudinales sur le coenseignement. À l'aide d'entrevues, d'observations, de bandes vidéo et d'autres données, ils ont démontré que le coenseignement était considéré comme extrêmement efficace pour aider les étudiants handicapés à réussir dans les établissements d'enseignement général. Tremblay (2012) a fait une recherche-action sur l'efficacité de deux dispositifs scolaires (coenseignement et cointervention externe) destinés à des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Les résultats montrent que le dispositif de coenseignement est plus efficace, principalement en lecture et en écriture, que celui en cointervention externe.

En effectuant les recherches sur le coenseignement, le constat est que la plupart des recherches se concentrent sur la définition du concept, sur l'évaluation de l'efficacité de ce type d'enseignement au primaire et au secondaire, et sur sa mise en œuvre (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010). En poursuivant les recherches sur les différentes bases de données et revues francophones (ERIC, ÉRUDIT, Éducation et Francophonie, Revue des sciences de l'éducation, Revue française de pédagogie) à l'aide des mots-clés *coenseignement* et *différenciation*, très peu

de recherches portent sur l'observation directe de l'activité en classe mise en lien avec la différenciation pédagogique, surtout à l'éducation préscolaire.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire⁶. L'étude de cas unique imbriqué de Yin (2003) a été privilégiée, puisqu'un seul cas a été analysé. En effet, dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées et filmées toutes les deux semaines entre les mois de janvier 2018 et mai 2018, dans une classe d'éducation préscolaire (5 ans) de la région de Québec–Chaudière–Appalaches où deux enseignantes coenseignent à temps plein. Quatre activités ont été sélectionnées dans le cadre de cet article, puisque les autres pratiques de différenciation observées touchaient davantage la gestion des comportements perturbateurs.

Participants

Un échantillonnage intentionnel a été utilisé en respectant les critères suivants: 1) Travailler à temps plein en dyade avec un groupe d'élèves à l'éducation préscolaire (5 ans) en coenseignement, et ce, durant l'année scolaire 2017-2018; 2) Accepter de travailler à la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage nécessitant des adaptations pour répondre aux besoins particuliers des élèves.

Deux enseignantes ont accepté de participer à cette recherche. Concernant leur scolarité, elles possèdent toutes deux un diplôme universitaire de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Toutefois, l'une des deux enseignantes possède également un diplôme de deuxième cycle en psychopédagogie. Les deux enseignantes ont entre 15 et 20 ans d'expérience en enseignement, et elles ont 12 et 17 ans d'expérience à l'éducation préscolaire (5 ans). Pour ce qui est du coenseignement, elles ont commencé ensemble à coenseigner il y un an.

Caractéristiques des élèves

Le groupe-classe est composé de deux classes d'éducation préscolaire jumelées en une seule. C'est donc un groupe hétérogène de 32 élèves. En effet, il y a un élève en reprise d'année, trois élèves ayant des plans d'intervention, ainsi qu'un élève avec un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. D'ailleurs, il y a une éducatrice

6. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval: N° d'approbation 2017-292 / 08-11-2017

spécialisée attirée à cet élève intervenant environ une heure par jour dans la classe ou hors de la classe avec lui.

Collecte des données

Observations filmées

Dix journées ont été consacrées aux observations filmées durant les situations d'enseignement-apprentissage. Lors des séances, une caméra fixe ainsi qu'une caméra à épaule ont été utilisées afin de ne rien manquer de ce qui se passe en classe.

Une grille d'observation de type ouvert, qui permet de décrire les interventions des coenseignantes et des élèves de façon détaillée, a été privilégiée comme complément aux vidéos. Les observations portaient sur la description des pratiques de différenciation des coenseignantes. Les moments où débute et se termine l'intervention, le type d'activité que font les élèves ainsi que les pratiques de différenciation des enseignantes A et B y ont été notés.

Entretiens d'autoconfrontation

Diverses méthodes d'entretien utilisant la vidéo peuvent être employées en recherche, dont l'entretien d'autoconfrontation (Clot, 2008). L'entretien d'autoconfrontation consiste à « présenter à l'acteur, immédiatement après son action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter » (Theureau, 1992, p. 45). L'autoconfrontation s'intéresse donc au développement de l'activité, notamment en provoquant la controverse entre les acteurs. L'entretien d'autoconfrontation garantit également une triangulation, puisqu'il porte sur un moment choisi et examiné par le chercheur (Rix-Lièvre, 2010).

Des moments clés ont été sélectionnés par la chercheuse pour chaque entretien d'autoconfrontation (3 à 5 moments) et la durée des séquences de travail enregistrées était d'un maximum de 2 minutes. Lors des entretiens, la chercheuse assurait le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Les deux enseignantes pouvaient commenter les actions de l'autre afin de susciter des controverses professionnelles, portant sur les styles des actions de chacune d'entre elles. Les entretiens d'autoconfrontation se faisaient dans la même journée que la séance filmée, afin de présenter la vidéo immédiatement après l'action (cf. à l'annexe).

Analyse des entretiens d'autoconfrontation

Les données recueillies à la suite des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrites sous forme de verbatim. Une analyse de contenu à l'aide du logiciel QDA Miner a permis de trianguler les propos de chaque coenseignante. Une analyse inductive a ensuite été réalisée en regroupant chacune des idées mentionnées à l'intérieur de catégories liées à la différenciation pédagogique. Les critères d'analyse des interventions ont porté sur l'identification des élèves, les différentes modalités de coenseignement ainsi que les dispositifs de différenciation pédagogique.

RÉSULTATS

À la suite des faibles résultats en début d'année d'une élève à risque à un test de mathématique, l'enseignante A a décidé de travailler certaines notions mal comprises, pendant que l'enseignante B animait la routine du matin avec le reste du groupe-classe (Tableau 1). L'intention de cet atelier de remédiation était de refaire une activité de même valeur, avec les mêmes objectifs, mais en utilisant un matériel différent. Cet atelier visait à travailler les suites logiques et visait l'apprentissage d'une stratégie par modelage.

Tableau 1. **Différenciation pédagogique observée durant l'atelier de remédiation**

Dispositifs de différenciation	Observations des pratiques
Des contenus	- Utiliser différents matériels didactiques (figurines) - Grader les niveaux de complexité d'une tâche
Des processus	- Enseigner les stratégies par modelage
Des structures	- Offrir des cliniques ou des groupes de besoins (enseignement alternatif)
A priori	- Prévoir le matériel utilisé selon le niveau de l'enfant (matériel concret, semi-concret et abstrait) - Prévoir de grader les niveaux de difficulté en cours d'apprentissage
A posteriori	- Faire un test en début d'année et en mi-année pour savoir quelles notions travailler en mathématique et avec quels élèves - Refaire une activité de même valeur, avec les mêmes objectifs, mais différente de la précédente

En choisissant l'enseignement alternatif comme modalité de coenseignement, l'enseignante A différencie la structure et les processus en enseignant une stratégie par modelage dans une activité de réapprentissage. De cette façon, elle cible les difficultés de l'élève et tente de réduire l'écart entre les élèves, ce qu'elle peut difficilement faire si elle est seule: «À réduire l'écart... Les difficultés. C'est ce qu'on peut difficilement

faire toute seule. [...] Là, j'ai le temps de l'aider ou même mes amis qui sont dans le niveau deux⁷, j'ai plus le temps de les aider.» (Enseignante A) L'enseignante a également différencié les contenus de son enseignement a priori en utilisant un matériel didactique différent et en graduant le niveau de complexité de la tâche.

Par la suite, les enseignantes ont séparé la classe en deux groupes pour travailler à repérer la syllabe initiale dans un mot. En choisissant l'enseignement en parallèle comme modalité de coenseignement, les enseignantes différencient a priori la structure, en séparant le groupe en deux, et les contenus et les processus, en prévoyant un style d'enseignement et un matériel différent de l'autre enseignante (Tableau 2). Le coenseignement permet donc aux enseignantes d'aller rejoindre un plus grand nombre d'élèves selon différents styles d'apprentissages.

Tableau 2. **Différenciation pédagogique observée durant l'activité de la syllabe initiale**

Dispositifs de différenciation	Observations	Verbatim
Des contenus	– Utiliser différents matériels didactiques	– « C'est franchement intéressant parce qu'on l'enseigne pas du tout de la même façon. L'enseignante A a du matériel avec lequel elle est plus à l'aise, moi, j'en ai d'autre avec lequel je préfère travailler. Et, on réalise que... Quel que soit l'enseignement qu'on fait [...] tout est différent. Je trouve qu'on arrive à toucher le plus grand nombre d'élèves. » (Enseignante B)
Des processus	– Donner une consigne à la fois en utilisant un support visuel – Enseigner les stratégies par modelage – Varier les approches pédagogiques (faire des jeux lors des apprentissages)	
Des structures	– Varier l'aménagement de la classe (former deux groupes) – Placer les élèves en équipes selon leurs niveaux, selon leurs comportements ou leurs intérêts	– « Il y a aussi des activités, qu'à 32, ce n'est pas payant. Comme la conscience phono, à 32, il y a personne qui écoute. C'est trop difficile! [...] Ou les choses où il y a beaucoup de manipulations, à 32, on fait juste de la discipline. [...] Dans ces moments-là, c'est mieux de séparer en parallèle nos enseignements. » (Enseignante A)
A priori	– Prévoir le style d'enseignement par rapport aux contenus abordés – Faire la formation des sous-groupes en lien avec leurs besoins, leurs comportements, l'autonomie des élèves, etc.	

Pour ce qui est de la seconde activité, les élèves devaient écrire un mot, en utilisant les lettres et les sons qu'ils connaissent, en lien avec une activité qu'ils ont faite durant

7. Le niveau 2 correspond à l'intervention ciblée dans le modèle de la Réponse à l'intervention.

la fin de semaine (Tableau 3). Le but de l'activité n'est pas que le mot soit écrit sans erreur d'orthographe, mais que tous les sons soient présents dans le mot.

Tableau 3. **Différenciation pédagogique observée durant l'activité d'écriture**

Dispositifs de différenciation	Observations
Des processus	<ul style="list-style-type: none">- Rappeler les stratégies propres à une compétence- Faire travailler un élève près de l'enseignant ou d'un autre élève qui lui servira de modèle ou de guide en cours d'apprentissage
Des structures	<ul style="list-style-type: none">- Placer des élèves à des endroits stratégiques dans la classe- Permettre de travailler en adoptant diverses positions- Éloigner les élèves des sources de stimulation- Fournir à l'élève un espace de travail isolé- Permettre l'utilisation d'un éclairage spécial- Organiser l'environnement de travail d'un élève (utiliser un panier pour mettre ses choses, sortir un matériel à la fois, etc.)
A priori	<ul style="list-style-type: none">- Prévoir le style d'enseignement par rapport aux contenus abordés- Fournir à l'élève un espace de travail isolé pour permettre sa concentration- Placer des élèves à des endroits stratégiques dans la classe.

L'enseignante B a dirigé l'activité et l'enseignante A circulait pour aider certains élèves en difficulté. En se partageant l'enseignement et en offrant un soutien plus particulier aux élèves à risque et en difficulté, les enseignantes ont pu aider un plus grand nombre d'élèves, différencier les processus en rappelant aux élèves les stratégies d'apprentissage et connaître les besoins de chacun de leurs élèves dans un cadre peu stigmatisant, ce qu'elles auraient pu difficilement faire si elles avaient été seules en classe. Elles ont pu également différencier la structure en plaçant des élèves à des endroits stratégiques dans la classe et en organisant l'environnement de travail de certains élèves.

Dans une autre activité d'écriture, certains élèves, travaillant avec l'enseignante B, devaient tenter d'écrire le mot «glouton» (Tableau 4). Pendant ce temps, l'enseignante A travaillait la fusion syllabique avec un sous-groupe d'élèves en difficulté. Elle augmentait graduellement le niveau de difficulté lors de l'activité, passant de mots à deux syllabes, puis à trois syllabes pour finir avec les non-mots. En choisissant l'enseignement alternatif comme modalité de coenseignement, la différenciation des deux enseignantes touche les contenus, les processus et la structure de manière *a priori*, *a posteriori*, *simultanée* et *successive*. Ainsi, le coenseignement permet à tous les élèves de la classe de progresser selon leur rythme et de revoir certaines notions moins bien comprises.

Tableau 4. **Différenciation pédagogique observée pendant les activités d'écriture et de fusion syllabique**

Dispositifs de différenciation	Observations	Verbatim
Des contenus	<ul style="list-style-type: none"> – Graduer les niveaux de complexité d'une tâche 	<p>– « Normalement, ils sont capables à trois syllabes ces temps-ci. Mais, ceux-là [en parlant des élèves] sont encore bloqués à deux. Des fois, ils réussissent à en trouver, mais c'est quand même difficile. » (Enseignante A)</p>
Des processus	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre des référentiels à la disposition des élèves (planète des Alphas) – Rappeler les stratégies propres à une compétence – Varier les approches pédagogiques (faire des jeux lors des apprentissages, etc.) 	
Des structures	<ul style="list-style-type: none"> – Varier l'aménagement de la classe – Offrir des cliniques ou des groupes de besoins (enseignement alternatif) – Permettre de travailler en adoptant diverses positions – Faire des activités qui bougent plus lorsqu'on sent que les élèves sont fatigués 	<p>– « Il y a aussi des activités, qu'à 32, ce n'est pas payant. Comme la conscience phono, à 32, il y a une personne qui écoute. C'est trop difficile! [...] Ou les choses où il y a beaucoup de manipulations, à 32, on fait juste de la discipline. [...] Dans ces moments-là, c'est mieux de séparer en parallèle nos enseignements. » (Enseignante A)</p>
A priori	<ul style="list-style-type: none"> – Prévoir des référentiels, des supports visuels lors des explications (Les Alphas) – Planifier différentes tâches selon des niveaux de difficulté différents, selon l'autonomie des élèves – Prévoir les difficultés des élèves selon la notion enseignée (alléger la tâche s'il y a lieu) – Prévoir de graduer les niveaux de difficulté en cours d'apprentissage 	
A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> – Travailler en groupe de besoins – Faire un dépistage en conscience phonologique et faire des groupes de besoins en lien avec les résultats 	
Simultanée	<ul style="list-style-type: none"> – Travailler en groupe de besoins – Graduer les niveaux de complexité d'une tâche (activités en échelon) – Prendre le pouls des élèves en cours d'apprentissage et modifier l'activité en conséquence (faire bouger les élèves si l'enseignante sent qu'ils ne sont plus réceptifs) 	<p>– « Je sentais qu'ils étaient pu capable de m'écouter [...] Je me suis dit, on va aller bouger. En fait, j'ai retravaillé les non-mots et là je voulais qu'on trouve la dernière syllabe ou la première parce qu'on sait que c'est assez primordial à décortiquer dans le processus de conscience phono. Je me suis dit peut-être qu'en sautant, ils vont sentir la dernière syllabe. Ça les a fait bouger. » (Enseignante A)</p>
Successive	<ul style="list-style-type: none"> – Offrir des activités en échelon selon les niveaux de difficulté 	

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation apportées au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette étude de cas descriptive souhaitait apporter un éclairage sur les pratiques de coenseignement en lien avec la différenciation pédagogique grâce à l'observation directe de l'activité enseignante en classe de coenseignement à temps plein à l'éducation préscolaire, puisqu'en effet, à ce jour, très peu de recherches se sont intéressées à la question.

D'abord, le coenseignement amène une implication plus importante concernant les moments de concertations. Les résultats montrent que les enseignantes différencient a priori autant les contenus et les structures que les processus. En effet, elles planifient leurs pratiques pédagogiques en fonction de la manière de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Les moments de planification observés sont des concertations directes, fréquentes et flexibles, c'est-à-dire faites en classe à tout moment et tout au long de la journée (Tremblay, 2015). Même si la plupart des recherches, comme celle de Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007), affirment l'importance d'avoir du temps de préparation et de planification, les résultats montrent que la planification et les moments de concertation peuvent être directs, tout au long de la journée, au lieu d'être formels, un temps précis de rencontre fixé dans l'horaire. Ceci s'explique par leur statut d'enseignantes à temps plein en classe, qui leur permet de réaliser des microajustements tout au long de la journée, pour tenir compte, par exemple, de la répartition des élèves dans les différents sous-groupes en fonction de leurs niveaux, leurs intérêts ou de la tâche.

De plus, le coenseignement à temps plein observé dans cette recherche montre une très grande diversité de dispositifs de différenciation pédagogique bien plus complexe que les modalités de coenseignement mis en lien avec la différenciation pédagogique présentée (Tremblay, 2015). Le coenseignement permet une flexibilité dans les ressources humaines (aide individuelle, travail en sous-groupe de besoins, discipline, etc.) en ne restreignant pas les tâches des enseignantes exclusivement à l'enseignement. D'ailleurs, le nombre important d'observations et d'entretiens d'autoconfrontation permet d'avancer que les comportements des enseignantes étaient davantage dirigés vers des activités d'aide individualisée ou en sous-groupe de besoins. Qui plus est, l'aide apportée à un seul élève ou à un sous-groupe d'élèves concerne la majeure partie du temps du travail des enseignantes. Les observations, ainsi que les entretiens réalisés, permettent aussi de constater que la différenciation est, la plupart du temps, a posteriori, à partir d'évaluations, dans les ateliers de remédiation, de réapprentissage ou de sous-groupes destinés aux élèves en difficulté.

Dans le même ordre d'idées, les observations permettent également de constater que le coenseignement ne se limite pas à seulement six modalités, comme le suggère

la littérature (Friend et Cook, 2013; Friend, 2014). Ces modalités de coenseignement sont, somme toute, une description très sommaire de la réalité de deux enseignantes à temps plein en classe. Bien que les enseignantes aient utilisé la plupart de ces modalités de coenseignement, le travail à deux en classe s'avère beaucoup plus complexe. En effet, en plus d'exécuter les tâches d'enseignement, les observations montrent que les enseignantes réalisent diverses activités ne faisant pas partie du modèle initial. Par exemple, une enseignante peut être en train de corriger des travaux à son bureau pendant que l'autre enseignante circule dans la classe pour venir en aide aux élèves. Il se peut que les modalités de coenseignement diffèrent de la littérature, puisque, dans cette recherche, le coenseignement se fait à temps plein entre deux enseignantes, contrairement à ce qui est proposé par Friend et Cook (2013). Il se peut également que les modèles proposés par les auteurs puissent être difficilement applicables à l'éducation préscolaire. En effet, à l'éducation préscolaire, l'organisation de la classe favorise la participation active de l'enfant à travers divers centres d'apprentissage, contrairement aux modèles proposés par Friend et Cook (2013).

Limites et pistes de recherche

Certaines limites ont été identifiées, notamment concernant le caractère à temps plein du coenseignement entre les deux enseignantes. En effet, étant donné que le coenseignement s'est fait à temps plein, l'évolution de leur relation s'est faite beaucoup plus rapidement qu'un coenseignement dispersé. Certains éléments de cette recherche peuvent donc être contradictoires par rapport à ce qui a été tiré de la littérature sur le coenseignement, puisque la plupart des recherches effectuées sur le coenseignement parlaient d'un coenseignement fait de façon plus ponctuelle.

En ce qui concerne les entretiens d'autoconfrontation, même si ces derniers ont été réalisés dans des contextes et un environnement similaires, les résultats de cette recherche peuvent être teintés de subjectivité, puisqu'ils ont été réalisés directement en face des répondantes. Il se peut que le langage non verbal dégagé par la chercheuse soit venu biaiser les représentations initiales des répondantes. De plus, le fait que la chercheuse a tenu compte de certaines données (ex. : protocoles d'entretiens, choix des images pour l'entretien d'autoconfrontation, etc.) rend difficile un positionnement clair. En ce sens, il semble difficile, jusqu'à présent, de généraliser les résultats.

Avec les résultats obtenus au moyen d'observations et d'entretiens croisés, cette recherche s'est également donné comme mission d'apporter sa contribution à la pratique. Étant donné que le coenseignement permet de mieux répondre aux besoins des élèves, qu'il permet de mieux différencier l'enseignement et qu'il favorise la collaboration entre les différents professionnels, de futures recherches pourraient porter sur l'aspect plus relationnel de la collaboration entre le personnel enseignant ou même entre les intervenants comme les techniciennes ou les techniciens en éducation spécialisée. Cela permettrait également d'avoir un regard plus critique sur le

développement professionnel des enseignantes et des enseignants qui caractérise l'évolution des pratiques de coenseignement.

Références bibliographiques

- BELMONT, B. et VERILLON, A. (2004). Collaborations dans le cadre de l'intégration scolaire d'enfants handicapés. Dans J-F Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 201-212). L'Harmattan.
- CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les Éditions de la Chenelière.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- DESCAMPE, S., ROBIN, F. et TREMBLAY, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FRIEND, M. et REISING, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6-10.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. et SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20, 9-27.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. (2014). *Co-teach! Building and sustaining effective classroom partnership inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- GUAY, M.-H., LEGAULT, G. et GERMAIN, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique, Site Internet*, 141, 1-4.

- HANG, Q. et RABREN, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès. Politique d'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et McDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failure, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.
- MURAWSKI, W. W. et SWANSON, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 52-58.
- MURAWSKI, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work*. Corwin.
- RIX-LIÈVRE, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité: vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, (2), 358-379.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. M. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A megasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- ST-LAURENT, L., DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, É., SIMARD, C. et PIÉRARD, B. (1998). Academic achievement effects of an inclass service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- ST-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin Éditeur.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- TOMLINSON, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2^e éd.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- TREMBLAY, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179, 63-72. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/3670>.

TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

WEISS, M. P. et BRIGHAM, E. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does de research support? *Educational interventions: Advances in Learning and behavioral disabilities*, 14, 217-245.

WELCH, M., BROWNELL, K. et SHERIDAN, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and schoolbased problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20, 36-49.

YIN, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series* (3^e éd., vol. 5). Sage Publications.

Annexe

Voici le protocole utilisé pour les entretiens d'autoconfrontation :

Préalable à l'entretien d'autoconfrontation

1. Sélection des moments clés par la chercheuse en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique et le coenseignement;
2. Élaboration des questions visant à expliquer leurs pratiques de différenciation;
3. Montage vidéo, en utilisant Movie maker, des moments clés sélectionnés.

Lors de l'entretien

1. Accueil des coenseignantes;
2. Visionnement avec les deux coenseignantes d'un moment clé sélectionné par la chercheuse;
3. Questionnement par la chercheuse sur le moment visionné;
4. Répétitions des points 2 et 3 jusqu'à ce que tous les moments clés soient visionnés;
5. Retour collectif sur les visionnements et questions.