

InspirAction

Revue professionnelle en éducation de l'UQAR



NUMÉRO THÉMATIQUE

La collaboration au service
d'élèves vivant une situation
complexe

*Sous la codirection de
Josianne Caron, Julie Beaulieu et
Aude Gagnon-Tremblay*

UQAR

Université du Québec
à Rimouski

Mot des directrices

Les projets qui s'inscrivent dans RÉSEAU éducation (UQTR, 2022) visent l'amélioration de l'offre de formation en enseignement en vue d'une intervention précoce et efficace auprès d'une diversité d'apprenant·e·s en recréant des contextes authentiques d'enseignement afin d'offrir une formation préparatoire qui soutient l'interdisciplinarité et le développement d'une communauté éducative élargie, tout en mobilisant une diversité d'approches pédagogiques.

Plus particulièrement, l'un des projets menés vise à développer et mettre en œuvre des approches collaboratives interprofessionnelles et intersectorielles dans le but de répondre aux besoins des élèves et maximiser le bien-être des enseignant·e·s en situation d'intervention complexe. Ce projet a été pris en charge par une équipe professorale composée de Josianne Caron, Julie Beaulieu, Pauline Beaupré, Sylvain Letscher et Edith Jolicoeur, professeur·e·s au Département d'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

Pour répondre à cet objectif, l'équipe de recherche a procédé à une recension d'écrits et à un repérage d'expériences en milieu de pratique relativement à la collaboration interprofessionnelle et à la collaboration intersectorielle. À partir de cette

recension et de ce repérage, dix articles professionnels en éducation ont été rédigés par l'équipe de recherche. Ils ont été rassemblés dans ce numéro thématique associé à la revue professionnelle en éducation de l'UQAR ([InspirAction](#)). Ce numéro s'incarne directement dans une initiative visant à favoriser la collaboration intersectorielle entre les deux grands réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux pour des élèves vivant une situation complexe.

S'inspirant du modèle trialectique pratique-théorie-pratique (Altet, 2010), la plupart des articles professionnels proposent l'un des deux processus suivants pour soutenir l'articulation théorie-pratique auprès du lectorat. Ainsi, à partir d'une illustration de la pratique collaborative vécue en milieu éducatif, des éléments de la pratique collaborative sont exposés et soulevés, et ce, en passant par une analyse théorique de concepts associés à la collaboration. Ici, la théorie se veut explicative et réorganisatrice des schèmes d'action du lectorat. Par ailleurs, à partir de concepts théoriques associés à la collaboration, des éléments théoriques sont mis en évidence, et ce, en passant par une illustration pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables.

Les articles sont donc composés de savoirs forgés par des chercheur·e·s ayant étudié la collaboration tout en répondant au mieux aux attentes des enseignant·e·s en greffant des cas fictifs ou vécus.

Cette cinquième édition de la revue présente d'abord les élèves vivant une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration (article 1). Elle invite ensuite à comprendre les nuances des différents types de collaboration, dont la collaboration intersectorielle (article 2). Le numéro présente la démarche collaborative d'observation et de consignation des données (article 3) ; les transitions requérant la collaboration et une saine gestion documentaire (article 4) ; la réalisation, en équipes collaboratives, d'un plan d'action, d'un plan d'intervention ou d'un plan de services individualisé et intersectoriel (article 5); des outils numériques favorisant la collaboration interorganisationnelle et intersectorielle (article 6). L'un des articles vise explicitement à faire état d'une illustration de la collaboration intersectorielle dans un contexte inclusif pour un élève (Félix) ayant une déficience intellectuelle et une dyspraxie verbale sévère (article 7). Un autre article traite du déploiement de la collaboration dans des milieux ayant une mission éducative. Pour clore cette cinquième édition, des

Mot des directrices

facilitateurs pour atténuer les obstacles de la collaboration intersectorielle sont exposés (article 9) de même que des pratiques collaboratives efficaces à adopter pour répondre aux besoins d'élèves en situation complexe (article 10).

Des liens ont été tissés entre les dix articles du numéro thématique. En cours de lecture, des invitations à consulter l'un ou l'autre des articles pour approfondir un concept sont lancées à l'intérieur de chacun des articles (nom de l'auteur-e principal-e, 2022, article X). Par ailleurs, des hyperliens bleus sont cliquables dans la version numérique de cette cinquième édition de la revue (<https://comiteinspiration.wixsite.com/education>). Ils mènent directement à des sites Web ou des documents pour approfondir, outiller, exemplifier, aller plus loin, en d'autres termes.

Nos remerciements à :

- Nadia Rousseau, Caroline Duranleau et Odette Larouche, respectivement professeure responsable, coordonnatrice et réviseure linguistique de RÉSEAU éducation ;
- Aude Gagnon-Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval pour son soutien à la codirection du numéro thématique ;
- Martine Sénéchal, docteure et consultante en éducation ;
- Chloé Harvey, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski ;
- Gabrielle Adams, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Rimouski ;
- Caroline Roussin, étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski ;
- Aimy Gagné, étudiante diplômée au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Rimouski ;
- Andréa Gicquel, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski ;

- Marie-Ève Bolduc, étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski ;

Merci pour le soutien, l'implication dans la revue *InspirAction*, le travail d'assistantat de recherche et de corédaction.

Nous soulignons aussi la contribution de Marie-Pierre Baron, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a participé aux premières réflexions sur le projet.

Nos plus sincères remerciements vont également à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce numéro thématique. Soulignons la richesse de l'apport fourni par des partenaires des milieux éducatif, familial et communautaire. La rédaction a nécessité, elle aussi, une collaboration intersectorielle.

Toute l'équipe vous souhaite une belle découverte!

Josianne Caron, Julie Beaulieu et Aude Gagnon-Tremblay



Article 1

Beaulieu, J., Gagnon-Tremblay, A., et Caron, J. (2022). Élèves vivant une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration. *InspirAction*, 5, 1-10.

Article 2

Caron, J., Gagné, A., Gagnon-Tremblay, A. et Beaulieu, J. (2022). De la collaboration interpersonnelle à la collaboration intersectorielle. *InspirAction*, 5, 11-20.

Article 3

Caron, J., Jolicoeur, E., Sénéchal, M., Roussin, C., Gagnon-Tremblay, A. et Harvey, C. (2022). La démarche collaborative d'observation et de consignation des données. *InspirAction*, 5, 21-32.

Article 4

Caron, J., Jolicoeur, E., Sénéchal, M., Harvey, C., Roussin, C. et Gagnon-Tremblay, A. (2022). Les transitions requérant la collaboration et une saine gestion documentaire. *InspirAction*, 5, 33-44.

Article 5

Sénéchal, M., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. et Gagnon-Tremblay, A. (2022). Des équipes collaboratives pour réaliser un plan d'action, d'intervention ou de services individuel et intersectoriel. *InspirAction*, 5, 45-57

Article 6

Caron, J., Parent, S., Adams, G. et Gagné, A., (2022). Des outils numériques favorisant la collaboration interorganisationnelle et intersectorielle. *InspirAction*, 5, 58-68.

Article 7

Letscher, S., Beaupré, P., Jolicoeur, E., Fournier Dubé, N., Carrier, M.-L., Lapierre, K. et Gauthier, M. (2022). Dans la classe de Félix: Illustration de la collaboration intersectorielle dans un contexte inclusif pour un élève ayant une déficience intellectuelle. *InspirAction*, 5, 69-82.

Article 8

Gagnon-Tremblay, A., Caron, J. et Gagné, A. (2022). Déploiement de la collaboration dans des milieux ayant une mission éducative. *InspirAction*, 5, 83-92.

Article 9

Beaupré, P., Jolicoeur, E. et Letscher, S. (2022). Des facilitateurs pour atténuer les obstacles de la collaboration intersectorielle. *InspirAction*, 5, 93-103.

Article 10

Beaupré, P., Gauthier, M., Jolicoeur, E., Beaulieu, J. et Letscher, S. (2022). Pratiques collaboratives efficaces à adopter pour répondre aux besoins d'élèves en situation complexe. *InspirAction*, 5, 104-111.

1 LES ÉLÈVES VIVANT

une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration

Julie Beaulieu, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Au cours des dernières décennies, une plus grande diversité des profils des élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires ainsi que l'hétérogénéité et la multiplicité de leurs caractéristiques sociales, scolaires, psychologiques, économiques et culturelles ont engendré des situations de plus en plus complexes. Ainsi, la scolarisation des élèves vivant une situation complexe génère des défis importants pour les acteur·trice·s des milieux éducatifs, particulièrement pour les enseignant·e·s qui doivent jongler quotidiennement avec cette réalité. Dans le but de favoriser le bien-être à l'école des élèves, des intervenant·e·s et particulièrement des enseignant·e·s, la collaboration constitue une avenue soutenue tant par les communautés de pratique que par les communautés scientifiques. De fait, la collaboration permet notamment le soutien à l'intervention auprès des élèves présentant des besoins à la fois particuliers et spéciaux. Plus précisément, différent·e·s acteur·trice·s scolaires et extrascolaires se joignent à l'enseignant·e afin de soutenir et d'aider les élèves manifestant des besoins éducatifs particuliers.



Qui sont ces élèves vivant une situation complexe?

Qui sont les acteur·trice·s impliqué·e·s dans une situation complexe?

Quels sont les éléments qui complexifient la collaboration entre ces acteur·trice·s?

Le présent article a pour objectifs de dépeindre la réalité des élèves en situation de grande vulnérabilité et la complexité de leurs besoins, ainsi que d'établir des liens entre ces situations complexes et la nécessité de collaborer tant avec la famille et les partenaires de l'école qu'avec des intervenant·e·s extrascolaires.



Qui sont ces élèves vivant une situation complexe?

Au Québec, les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont regroupés selon deux grandes catégories : les élèves à risque, présentant des troubles du comportement ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et les élèves handicapés (figure 1).

Les élèves à risque

Les élèves à risque présentent des facteurs augmentant le risque de développer des problématiques sur les plans social, comportemental, affectif ou cognitif. Bien qu'ils-elles ne soient pas compris.es dans l'appellation EHDAA, ces élèves nécessitent tout de même une attention

particulière et un suivi spécifique pour déterminer les mesures préventives à leur offrir, sans quoi ils-elles sont susceptibles de développer des difficultés plus importantes.

Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA) sont ceux qui présentent des difficultés comme de l'isolement social, un déficit d'attention, des troubles d'apprentissage, des problèmes émotifs ou encore des troubles du comportement qui les placent à risque d'échec scolaire ou en difficulté de socialisation (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018; ministère de l'Éducation, 2004; MELs, 2007; Ordre des psychologues du

Québec [OPQ], 2007; Tessier et Schmidt, 2007).

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

Les EHDAA sont souvent évalués selon le [Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux](#) (DSM) ou par des règles et normes associées au domaine de la santé pour l'établissement de diagnostics (1) (Goupil, 2020). Parmi les déficiences et les troubles fréquemment rencontrés chez les EHDAA, on retrouve la déficience intellectuelle, langagière, motrice, visuelle ou auditive, le trouble du spectre de l'autisme, le trouble grave du comportement et le trouble relevant de la psychopathologie (CDPDJ, 2018; MELs, 2007; OPQ, 2007).

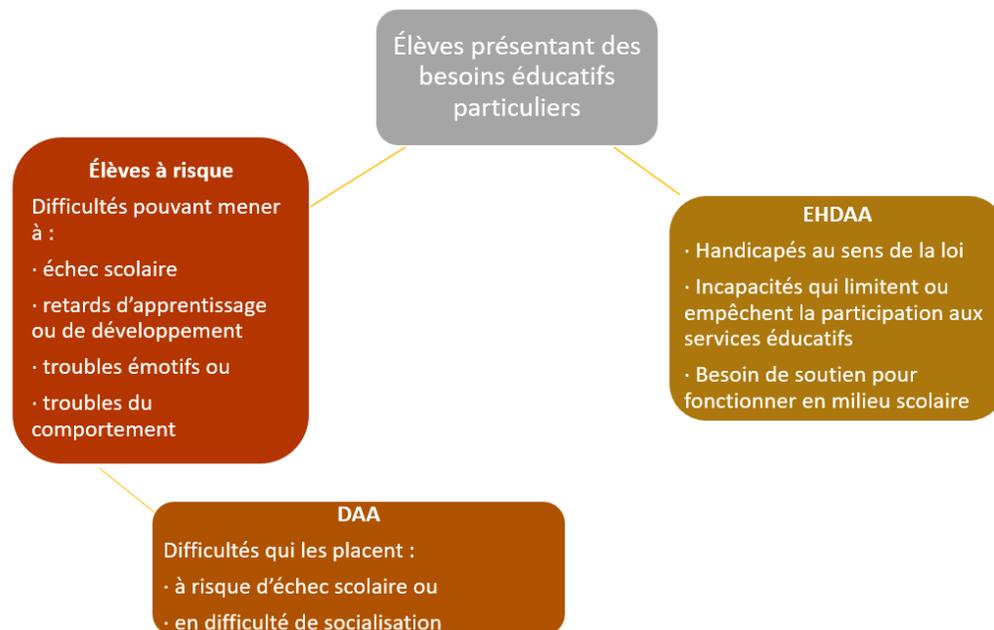


Figure 1. Élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (MELs, 2007; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPP), 2017; Tessier et Schmidt, 2007).

(1) Au Québec, chaque diagnostic est associé à une cote et à un montant qui permet aux organisations scolaires de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves sur le plan de l'enseignement, de l'appui à l'enseignement, des services éducatifs complémentaires et du perfectionnement du personnel (MELs, 2007). Toutefois, cette approche catégorielle et médicale serait très restrictive (Bonvin, 2011).

Qui sont les acteur·trice·s impliqué·e·s dans une situation complexe?

En concertation avec la famille, le personnel enseignant est le premier responsable de l'adaptation et de la réussite éducative de l'élève (Bergeron et St-Vincent, 2011). Toutefois, compte tenu de la nature des défis rencontrés par les élèves en situation complexe, il est appelé à travailler avec un personnel aux compétences et aux connaissances diversifiées pour mieux soutenir et accompagner les élèves dans leur réalité (Beaumont et al., 2010).

La mise en place des pratiques collaboratives entre ces acteur·trice·s est assurée par la direction de l'école, qui a comme obligation d'établir et d'élaborer un plan d'intervention en collaboration et en concertation avec l'élève et ses parents ou tuteur·trice·s, l'enseignant·e et les membres du personnel non enseignant (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015; CDPDJ, 2015; ministère de l'Éducation, 2004). Aussi, « par une gouvernance horizontale et une distribution du leadership, [les directions d'établissement] peuvent à la fois insuffler une

vision alimentée par les acteur·trice·s, utiliser une approche centrée sur les besoins ainsi que mobiliser le personnel et la communauté » (ministère de l'Éducation, 2021, p. 114). Outre les acteur·trice·s et les membres du personnel non enseignant susmentionnés, d'autres peuvent intervenir dans les situations complexes. Le tableau 1 regroupe ces acteur·trice·s et propose une brève description de leur rôle respectif.

Tableau 1. Autres acteur·trice·s impliqués dans les situations complexes

Psychologue scolaire	● Il·Elle s'engage dans des activités qui favorisent, maintiennent ou développent le fonctionnement positif et le bien-être de l'élève tout en le soutenant dans son cheminement scolaire (OPQ, 2007).
Psychoéducateur·trice	● Il·Elle cible principalement les élèves rencontrant des difficultés d'adaptation psychosociale (CDPDJ, 2015; OPP, 2017).
Ergothérapeute	● Il·Elle mobilise ses compétences pour améliorer la participation de l'élève dans ses activités quotidiennes (Rousseau et al., 2020a).
Orthopédagogue	● Il·Elle évalue et intervient auprès des apprenant·e·s susceptibles de présenter, ou qui présentent, des difficultés d'apprentissage (AOQ, 2022).
Technicien·ne en éducation spécialisée	● Il·Elle peut assister le·la psychoéducateur·trice dans l'évaluation, le dépistage et l'intervention.
Intervenant·e de la santé ou des services sociaux	● Il·Elle agit comme personne-ressource ou consultant·e (Massé et al., 2020).

Ainsi, de nombreux acteurs·trices peuvent combiner leur expertise afin de répondre aux besoins des élèves présentant une situation complexe. Toutefois, ce ne sont pas toutes les situations qui nécessitent la collaboration entre plusieurs individus. En effet, le

nombre d'acteur·trice·s à solliciter serait influencé par le niveau de complexité de la situation et les besoins des élèves.

La collaboration en fonction du niveau de complexité de la situation

La complexité d'une situation peut être illustrée sur un continuum allant des besoins peu complexes pour lesquels un seul individu peut y répondre (pratique indépendante ou en parallèle) ou un petit groupe (pratique par consultation ou référence) aux besoins complexes nécessitant plusieurs intervenant·e·s provenant de

milieux variés (pratique de services partagés) (figure 2) (Careau et al., 2018).

La pratique indépendante caractérise une situation dite simple (moins complexe) pour laquelle un seul individu répond aux besoins d'un élève. Par exemple, un-e enseignant-e qui met en œuvre un système de récompense auprès d'un élève ayant un TDAH afin de favoriser son attention en classe. En ce qui concerne la pratique en parallèle, elle peut aussi être employée dans une situation simple. Elle survient lorsqu'un-e professionnel-le entre en contact avec un-e autre professionnel-le (de manière directe ou indirecte) dans le but de s'informer, de partager ou d'échanger des informations à l'égard de la situation d'un même élève. Par exemple, une enseignante qui consulte les notes évolutives d'un élève recueillies par l'enseignant de l'année précédente et qui les bonifie.

La pratique par consultation, quant à elle, est utilisée dans une situation un peu plus complexe où un individu cherche à obtenir des conseils auprès d'un-e professionnel-le dans le but de prévenir ou résoudre un problème. Par exemple, un enseignant qui consulte une psychoéducatrice ou une technicienne en éducation spécialisée afin d'obtenir de l'accompagnement pour mieux gérer les comportements agressifs d'un élève.

Finalement, la pratique de services partagés est mobilisée dans le cas des situations complexes où un petit nombre de personnes n'est pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins d'un élève. Les situations complexes exigent l'harmonisation des points de vue et l'élaboration d'un plan d'action commun généralement concrétisé en milieu scolaire dans un plan d'intervention. En plus, cette pratique nécessite un partage de décision entre plusieurs acteurs

(Careau et al., 2018).

Les différents types de collaboration qui pourraient être associés aux trois pratiques du continuum sont abordés plus en profondeur dans Caron et al. (2022, article 2). Sachant que la complexité influence la collaboration à mettre en place, il importe de préciser que des facteurs peuvent compliquer la collaboration entre des acteur-trice-s de secteurs distincts.

Quels facteurs complexifient la collaboration entre les acteur-trice-s?

Les élèves ayant des besoins multiples peuvent ou non être associés à l'une ou l'autre des catégories présentées plus haut (figure 1). Toutefois, certains ont des profils atypiques et représentent des cas complexes (2). Les cas complexes sont variés et concernent souvent des jeunes ayant des parcours de vie difficiles, voire inhabituels.

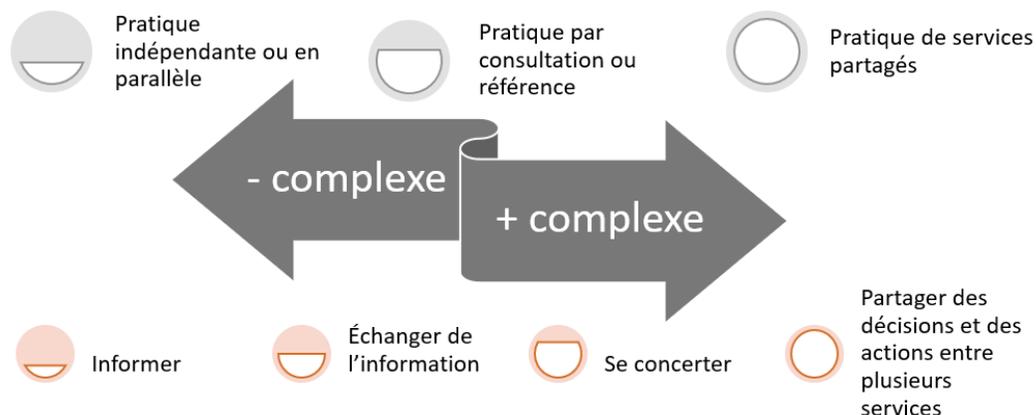


Figure 2. Continuum de complexité d'une situation (Adapté de Careau et al., 2018, p. 8)

Voici quelques exemples :

- des enfants aînés de la famille placés sous la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) alors que les plus jeunes demeurent toujours au domicile familial ;
- un jeune ayant des symptômes s'apparentant au trouble du spectre de l'autisme et des difficultés comportementales qui a été expulsé à de nombreuses reprises des foyers d'accueil ;
- un jeune hospitalisé pour une longue période qui doit continuer à être scolarisé et réintégré par la suite dans son milieu scolaire.

Les facteurs qui complexifient la collaboration entre les acteur·trice·s peuvent se regrouper en deux grandes catégories. La première concerne le diagnostic et les besoins prioritaires, alors que la deuxième inclut le nombre limité de ressources et les périodes transitoires.

Diagnostiques et besoins prioritaires requérant la collaboration de plusieurs acteurs

Il n'existe pas encore à ce jour une définition unique englobant tous les élèves en situation complexe (Bourseau et al., 2020; Monod, 2019). Toutefois, certain·e·s auteur·trice·s ont tenté de définir la situation complexe en établissant

des caractéristiques globales permettant de qualifier la complexité d'une situation. Par exemple, les facteurs de complexité peuvent être liés à la difficulté à établir un diagnostic différentiel ou à l'absence de diagnostic, au grand nombre de troubles associés (comorbidités) ou encore aux désaccords, à l'incompréhension ou à la mésinterprétation entre les collaborateur·trice·s concernant le ou les diagnostics du jeune, qu'ils soient provisoires ou non (Bourseau et al., 2020; Lemay et al., 2021).

Cependant, la situation complexe n'est pas uniquement associée à la présence de diagnostics. En effet, pour Monod (2019), la complexité d'une situation est directement proportionnelle au nombre de milieux et d'intervenant·e·s impliqués qui lui, dépend du nombre de besoins biologiques, psychologiques et sociaux (biopsychosociaux) à combler (Careau et al., 2018). En d'autres mots, plus les besoins sont multiples, plus le nombre d'acteur·trice·s impliqué·e·s sera important et plus la situation deviendra complexe.

Cependant, ce n'est pas uniquement associé à la présence de diagnostics. En effet, pour Monod (2019), la complexité d'une situation est directement proportionnelle au nombre de

milieux et d'intervenant·e·s impliqués, qui lui dépend du nombre de besoins biologiques, psychologiques et sociaux (biopsychosociaux) à combler (Careau et al., 2018).

Stratégies d'intervention dysfonctionnelles en raison d'un nombre limité de ressources ou d'une transition

Une situation peut également être complexe puisque les ressources des milieux sont limitées, incertaines, difficiles à mettre en place ou encore interrompues. Cette dernière surviendrait principalement lorsque le jeune atteint la majorité (18 ans au Québec). En effet, selon le ministère de la Santé et des Services sociaux ([MSSS] 2017), les mesures transitoires vers les services adultes sont souvent absentes. Ce ne serait toutefois pas seulement le passage vers les services pour les adultes qui serait difficile. Ellem et al. (2020) expliquent que les périodes de transition significatives, comme le passage du préscolaire au primaire (3), du primaire au secondaire ou du secondaire au collégial, ou encore l'arrivée des élèves issus de l'immigration, contribuent à l'intensification des besoins des jeunes. Lors des périodes de transition, il est d'ailleurs possible d'observer des changements au sein des personnes-ressources

(2) Selon le Robert (2021), le mot complexe désigne plusieurs parties ou plusieurs éléments combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement claire pour l'esprit. <<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/complexe>>

(3) Selon Forest et al. (2004), la transition du préscolaire au primaire influencera la réussite scolaire future de l'enfant.

impliquées dans la situation de collaboration. Le manque de continuité des services lors des moments de transition et le manque d'information en ce qui concerne l'offre des services spécialisés en milieu scolaire seraient en partie responsables de cette intensification (Boucher-Gagnon et des Rivières-Pigeon, 2015), voire de la complexification de la situation de ces élèves.

Ainsi, en accord avec le MSSS (2017), une situation complexe renvoie « à l'ampleur et à l'étendue des différentes réalités qui mettent au défi les acteurs et les obligent à se relier et à relier

leurs connaissances » (p. 42). En plus des éléments nommés dans les deux catégories précédentes, quatre facteurs sont habituellement retrouvés dans une situation complexe en milieu scolaire (MSSS, 2017) :

- des problématiques sur les plans individuel, familial et social ;
- des besoins multiples, autant pour le jeune dans les différentes sphères de son développement et dans ses divers milieux de vie que pour ses parents et sa famille ;

- la multiplicité et la diversité des acteur-trice-s nécessaires pour répondre à l'ensemble des besoins, sur les plans individuel, parental, familial ou social ;
- des problématiques liées au système d'intervention ou à l'action en partenariat qui entravent le développement d'une réponse coordonnée, complémentaire, continue et efficace aux besoins multiples en jeu.

La figure 3 résume les différents facteurs pouvant qualifier la situation complexe.



Figure 3. Des facteurs de complexité



UNE ILLUSTRATION

d'une situation complexe requérant la collaboration

Fatima, 6 ans, est la benjamine d'une famille de trois enfants et elle présente des problèmes de comportement, des traits du trouble du spectre de l'autisme ainsi que du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Depuis son entrée en maternelle en septembre dernier, les difficultés de Fatima se sont intensifiées. En effet, elle se désorganise rapidement et fait des crises de colère qui peuvent parfois durer plusieurs heures. Afin d'encourager les bons comportements de Fatima, Jacinthe, son enseignante, en collaboration avec la famille, a mis en place un système de récompense à jetons (pratique indépendante). Toutefois, malgré les interventions de l'enseignante, les parents de l'enfant ont été contactés par la direction à de nombreuses reprises puisqu'elle adoptait des comportements de nature extériorisée envers les autres enfants tels que mordre, cracher et frapper.

Lors d'une rencontre avec la direction et l'enseignante, les parents de Fatima s'étonnent que l'école n'ait pas été mise au courant que leur fille bénéficiait du soutien d'une éducatrice spécialisée quelques heures par semaine lorsqu'elle fréquentait le centre de la petite enfance (CPE) et qu'elle était suivie en pédopsychiatrie depuis l'âge de 4 ans (4). D'ailleurs, selon la mère de Fatima, le fait qu'elle n'ait pas encore de diagnostic dû à son jeune âge complique grandement l'accès aux services spécialisés.

La direction de l'établissement demande donc à la mère les coordonnées du CPE afin que l'enseignante communique et échange de l'information avec Danielle, l'ancienne éducatrice spécialisée de Fatima. Danielle discute ainsi avec Jacinthe par téléphone durant une heure. Elle lui précise les interventions qu'elle mettait en place auprès de l'enfant et lui envoie quelques notes évolutives des comportements de Fatima par courriel (pratique en parallèle).

Jacinthe met en place les interventions conseillées par Danielle durant quelques semaines. Toutefois, au mois de novembre, de nouveaux comportements sont observés et consignés par l'enseignante de l'enfant. Elle constate qu'à la fin de la journée, Fatima crie et refuse de quitter la classe lorsque son autobus arrive. Inquiète, Jacinthe se renseigne auprès de la mère de Fatima qui l'informe qu'elle et son conjoint se sont séparés il y a quelques semaines. La mère lui mentionne aussi que les comportements difficiles de l'enfant se manifestent à la maison. En effet, en plus de faire des crises de colère de plus en plus intenses, Fatima entre souvent en conflit avec ses frères et sœurs. La mère, qui qualifie la situation « d'invivable », a d'ailleurs fait des démarches auprès d'une travailleuse sociale afin d'obtenir des conseils et du soutien à domicile afin de faciliter la transition familiale.

Ce changement familial semble exacerber les difficultés de l'enfant. De fait, les interventions proposées par Danielle ne sont plus aussi efficaces. À court de ressources, Jacinthe demande le soutien de la psychoéducatrice du centre de services scolaire, qui vient observer Fatima en classe durant une période de classe (pratique par consultation). Toutefois, les ressources de l'école sont limitées, et la psychoéducatrice ne peut être présente plus d'une fois par mois à l'école de l'enfant.

(4) Cette illustration est inspirée de l'article *Des enfants aux prises avec des troubles mentaux sans soutien* rédigé par Marco Fortier et Marie-Eve Cousineau du journal *Le Devoir* (<https://www.ledevoir.com/societe/education/606342/suivis-en-cpe-des-enfants-aux-prises-avec-des-troubles-mentaux-arrivent-a-l-ecole-sans-soutien>).

Lors d'une rencontre de concertation avec l'enseignante et la direction, la psychoéducatrice mentionne que Fatima doit bénéficier le plus rapidement possible d'un plan d'intervention dans le but de prévenir l'intensification de ses difficultés. Elle demande donc aux différents acteur·trice·s gravitant autour de l'enfant de se rencontrer le plus rapidement possible (pratique de services partagés) afin d'identifier les besoins prioritaires de Fatima et des stratégies partagées qui favoriseront à la fois sa réussite éducative et son développement global.

Conclusion

Une situation peut être qualifiée de complexe puisque les besoins de l'enfant sont multiples, variés et incertains, qu'un grand nombre d'acteur·trice·s doit rallier leurs connaissances afin d'aider adéquatement l'enfant et la famille, que les caractéristiques de la situation concernent à la fois la sphère individuelle, familiale et sociale, ou encore que les ressources autour de l'enfant et de sa famille sont limitées, incertaines ou interrompues.

Le MSSS mentionne d'ailleurs dans ses orientations pour l'année 2017 à 2022 l'importance de ne pas laisser les enfants et les familles présentant une situation complexe sans services. Pour ce faire, il appelle à la collaboration et à la concertation.

« La concertation dans une vision égalitaire, axée sur la reconnaissance réciproque de l'expertise, de même que le partenariat et la collaboration prennent ici tout leur sens en vue d'offrir des services de qualité

intégrés et complémentaires aux jeunes et à leur famille. » (MSSS, 2017, p. 17)

Les milieux scolaires, communautaires, sociaux et de la santé ont donc tout intérêt à clarifier ce qu'est une situation complexe et à préciser une marche à suivre, un fonctionnement précis afin d'améliorer la collaboration entre tous les professionnel·le·s.

Références

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1036895ar>
- Association des orthopédagogues du Québec (2022). *Définition de l'orthopédagogie*. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. *CRIRES*. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1007738ar>
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271. <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/en/journals/ef/2011-v39-n2-ef05/1007737ar.pdf>
- Boucher-Gagnon, M. et des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2015-v41-n3-rse02384/1035309ar/>
- Bourseau, L., Brossier, M., Charles, R. et Rousselon, V. (2020). Quand les troubles du spectre de l'autisme deviennent des cas complexes. *L'Information psychiatrique*, 96(6), 421-428.
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI)*. https://www.rcpi.ulaval.ca/fileadmin/media/documents/Outils/Guide_explicatif-Continuum__vFR__18-07-31.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2015). *La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire*. https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/Signature_parents_plan_intervention.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-SO-bien-etre-enfant-3.pdf>
- Ellem, K., Smith, L., Baidawi, S., McGhee, A. et Dowse, L. (2020). Transcending the Professional-Client Divide: Supporting Young People with Complex Support Needs Through Transitions. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 109-122. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00651-x>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT51K722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.-M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit des jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : une analyse des controverses. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3e édition). Chenelière Éducation.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille. Orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-839-04W.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. <https://www.lamag.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-MEES-Plan-d'intervention.pdf>

- Ministère de l'Éducation. (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation* (2e édition).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Monod, G. (2019). Les cas complexes dans la protection de l'enfance. *Pratiques en santé mentale*, 65, 39-44. <https://doi.org/10.3917/psm.194.0039>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. https://www.ordrepse.qc.ca/~media/pdf/Publication/VF_2018_Cadre%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20en%20milieu%20scolaire%20VFinale%20201802.ashx?la=fr
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/document/s/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>
- Rousseau, N., Point, M. et Laforme, C. (2020a). *Huit collaborateurs pour optimiser l'apprentissage*. <https://reverbereeducation.com/thematiques/interventions-educatives/conditions-favorables-au-developpement-de-pratiques-plus-inclusives/collaboration-entre-enseignants-et-professionnels/huit-collaborateurs-cles-pour-optimiser-lapprentissage/>
- Rousseau, N., Point, M. et Laforme, C. (2020b). *Les conditions gagnantes*. <https://reverbereeducation.com/thematiques/interventions-educatives/conditions-favorables-au-developpement-de-pratiques-plus-inclusives/collaboration-entre-enseignants-et-professionnels/les-conditions-gagnantes/>
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. <https://doi.org/10.7202/018958ar>

2 DE LA COLLABORATION

interpersonnelle à la collaboration intersectorielle

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Aimy Gagné, B.A. en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Rimouski

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Julie Beaulieu, Ph. D., professeure en adaptation scolaire et sociale, l'Université du Québec à Rimouski

Un élève qui a des défis éducatifs spécifiques et multiples – qu’ils soient d’ordre social, comportemental, physique ou encore scolaire – a besoin d’interventions prenant en considération ses capacités et ses difficultés (MELS, 2013). Ces interventions doivent être consciencieusement planifiées et concertées afin de favoriser son développement optimal. En situation complexe (Beaulieu et al., 2022, article 1) – c’est-à-dire en situation qui met des personnes intervenantes grandement au défi et qui nécessite la collaboration et la mobilisation concertée de connaissances et de compétences –, les besoins de ces élèves se retrouvent au cœur des préoccupations de plusieurs acteur·trice·s de différents milieux (école, famille, communauté, santé et services sociaux). Considérant que ces acteur·trice·s ont des objectifs communs, ils ou elles éprouvent à leur tour un besoin : collaborer. En complémentarité, ils ou elles mettent leur collaboration au service des jeunes (Lemay et al., 2021) et de leur entourage immédiat dans une visée de réussite éducative.



D’un point de vue conceptuel, en quoi consiste la collaboration? Quels sont les différents types de collaboration? Quelle compréhension se dégage plus spécifiquement de la collaboration intersectorielle?

Dans le cadre du présent article, les notions de collaboration et de collaboration intersectorielle sont explicitées. Afin de présenter ce dernier concept avec précision, divers types de collaboration sont exposés dans le but d’en énoncer les principales caractéristiques. Enfin, une illustration de la collaboration intersectorielle contextualise le concept.



Pour assurer la réussite éducative des élèves en situation complexe et répondre à leurs besoins, l'expertise d'un-e ou de plusieurs acteur-trice-s œuvrant à l'intérieur et à l'extérieur du réseau scolaire – en collaboration avec les parents ou tuteur-trice-s – s'avère nécessaire. De fait, la prise de décisions quant à l'élaboration de la démarche d'intervention pour répondre aux besoins d'élèves en situation complexe peut être ardue. Par conséquent, il importe d'établir une étroite collaboration, sans quoi les personnes concernées par la situation pourraient éprouver de l'isolement, se sentir dépassées et à court de ressources. Sénéchal (2021) constate, tout comme Le Boterf (2008), qu'il est de plus en plus difficile pour un-e professionnel-le d'agir seul-e, avec compétence, en restant isolé-e et en ne comptant que sur ses propres ressources, notamment dans les situations complexes qui exigent cette concertation et cette complémentarité des services. *A contrario*, lorsqu'entourées de collaborateur-trice-s, ces personnes, dont les enseignant-e-s, peuvent se sentir plus efficaces, manifester de l'ouverture et persévérer en contexte difficile (Beaumont et al., 2010).

À l'instar de Deslandes (2019) ainsi que de Rousseau et Espinosa (2018), il est à souligner que la réussite éducative, au même titre que le bien-être à l'école, est en partie tributaire d'une responsabilité partagée, d'une voix donnée aux élèves et à leur famille, d'une collaboration étroite et de la qualité des relations entre les acteur-trice-s et les milieux de vie de l'élève.

La collaboration

D'entrée de jeu, il apparaît impératif de présenter la collaboration comme un « cheminement interactif fondé sur les efforts de chacun à expliciter ses réalités, afin que chacun puisse en faire une appropriation en tenant compte de la reconnaissance de ses alliances, de ses buts, de ses méthodes, de ses responsabilités, de ses exigences de communication » (Bouchard et al., 2011, p. 61-62). Ce cheminement suppose de focaliser sur un but commun, lequel peut être atteignable par la collaboration. En contexte éducatif, le travail collaboratif est notamment favorable à l'apprentissage, à l'enseignement ainsi qu'à l'atteinte des trois axes de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

Par ailleurs, Boies (2012) situe la collaboration en milieu scolaire sur un continuum qui mène de l'isolement à la collaboration par une intensification progressive de l'interdépendance des acteur-trice-s impliqué-e-s. Comme le montre la figure 1, entre l'isolement et la collaboration se trouvent l'indépendance, la coordination, la collégialité, puis la coopération (McEwan, 1997).

Pour Boies (2012), la collaboration suppose :

- le partage volontaire de buts respectifs et collectifs de responsabilités ;
- la mise en commun d'idées, d'inspirations ;
- l'interdépendance, le soutien ;
- la réalisation des tâches par des actions de groupe ;
- la prise de décisions partagées.

La collaboration peut prendre des formes variées. D'un type de collaboration à l'autre, différent-e-s collaborateur-trice-s sont mobilisé-e-s.



Figure 1. Continuum menant de l'isolement à la collaboration (McEwan, 1997)

Les types de collaboration

Un regard sur des travaux de recherche, dont ceux de Ste-Marie (2016), permet d'identifier quatre types de collaboration vécus dans les milieux scolaires et qui sont généralement identifiés dans les écrits scientifiques et professionnels :

- collaboration interpersonnelle ;
- collaboration interprofessionnelle ;
- collaboration interorganisationnelle ;
- collaboration intersectorielle.

Les caractéristiques de chaque type de collaboration sont décrites dans le tableau 1. Il est à noter que chacun implique à la fois l'élève et sa famille.

Pour introduire le tableau 1, il importe de souligner que la collaboration intersectorielle ouvre à davantage d'hétérogénéité que la collaboration interorganisationnelle. Par ailleurs, la collaboration interpersonnelle et la collaboration interprofessionnelle peuvent être impliquées dans une situation de collaboration intersectorielle. Pour Ste-Marie (2016), la collaboration intersectorielle inclut des organisations provenant de secteurs distincts et des collaborateur·trice·s aux compétences et aux connaissances diversifiées.

Selon le type de collaboration déployé, les collaborateur·trice·s ne sollicitent pas forcément les mêmes ressources propres à leur expertise. Dans une situation qui nécessite la collaboration interpersonnelle, les compétences et connaissances sollicitées par les collaborateur·trice·s sont apparenté·e·s. En revanche, dans une situation qui requière la collaboration intersectorielle, les compétences et connaissances des collaborateur·trice·s impliqué·e·s sont différentes et idéalement, complémentaires. Elles peuvent être associées à des disciplines contributives aux sciences de l'éducation, tout comme l'est la psychologie.



Tableau 1. Caractéristiques des quatre types de collaboration (adaptation de Ste-Marie, 2016)

Collaboration interpersonnelle	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration interorganisationnelle	Collaboration intersectorielle
<ul style="list-style-type: none"> Elle met en relation deux ou plusieurs collaborateur-trice-s provenant d'un même milieu de travail. Les collaborateur-trice-s ont en commun les mêmes qualifications et compétences professionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> Elle met en relation deux ou plusieurs collaborateur-trice-s provenant d'un même milieu de travail. Les collaborateur-trice-s ont des qualifications et des compétences professionnelles distinctes. 	<ul style="list-style-type: none"> Elle met en relation des collaborateur-trice-s d'au moins deux organisations distinctes. Les collaborateur-trice-s peuvent avoir des qualifications et des compétences professionnelles identiques, similaires ou distinctes. 	<ul style="list-style-type: none"> Elle met en relation des collaborateur-trice-s d'au moins deux secteurs dont les missions premières sont distinctes. Les collaborateur-trice-s ont des qualifications et des compétences professionnelles distinctes.
<p>P. ex. Deux enseignantes en formation préparatoire au travail adapté (FPTA) au secondaire collaborent avec les familles dans l'objectif de trouver des milieux de stage répondant aux besoins d'élèves autistes.</p>	<p>P. ex. En lien étroit avec les familles, deux enseignants du primaire et une technicienne en éducation spécialisée collaborent et codéfinissent leurs rôles dans l'objectif de créer des sous-groupes d'aide pour des élèves présentant des difficultés comportementales et pour lesquels un soutien au développement de leurs habiletés sociales s'avère nécessaire.</p>	<p>P. ex. Les technicien-ne-s en éducation spécialisée d'un centre de services scolaire et les technicien-ne-s en éducation spécialisée d'un centre intégré de santé et des services sociaux collaborent avec les parents dans l'objectif de s'approprier et intégrer une intervention prometteuse (<i>Talk Tablet</i>) auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle et des difficultés de communication.</p>	<p>P. ex. Une enseignante du secondaire et la direction d'établissement, une travailleuse sociale de la Direction de la protection de la jeunesse et un psychologue du centre intégré universitaire de santé et des services sociaux collaborent - avec les parents - dans l'objectif de venir en aide à un élève victime de négligence et d'abus pour qui une intervention alors complexe et adaptée doit être mise en place pour protéger son intégrité physique et psychologique.</p>



Continuum des connaissances et des compétences sollicitées chez les collaborateur-trice-s en fonction du type de collaboration

La collaboration intersectorielle

La collaboration au sein d'une école peut suffire pour répondre aux besoins de certain-e-s élèves et du personnel éducatif qui en a la responsabilité partagée avec la famille. Toutefois, il arrive dans certains cas qu'il faille solliciter des collaborateur-trice-s hors du réseau scolaire. Réuni-e-s autour des élèves et leur famille, les différent-e-s professionnel-le-s scolaires et extrascolaires ont alors à jongler avec leur appartenance à une profession, une organisation ou une institution afin de mettre à profit les compétences qu'ils ou elles développent dans leur milieu respectif (Marion, 2018). Cela entraîne la nécessité de considérer, au sein de comités hétérogènes, des logiques professionnelles différentes et de miser sur la complémentarité des pratiques (Larose et al., 2013) pour amenuiser ce que Maillot et Merini (2021) appellent des empêchements liés aux acteur-trice-s, à l'organisation ou à l'environnement.

Au dire de plusieurs auteur-e-s, le concept de collaboration intersectorielle se définit comme un processus par lequel une relation est établie entre des acteur-trice-s provenant de secteurs différents, oeuvrant dans un champ d'expertise, ayant des compétences spécifiques, une identité professionnelle propre au secteur (Eyal et Yarm, 2018; Larose et al., 2013; Marion, 2018). En situation de collaboration intersectorielle, les collaborateur-trice-s œuvrent dans plusieurs secteurs d'activités

publics ou privés tels que ceux des services sociaux, de l'éducation, de la sécurité publique, du municipal, du communautaire, tout en ayant un but commun à atteindre (Larose et al., 2013; Lemay et al., 2021).

La collaboration intersectorielle vise à favoriser la mise en commun des informations permettant d'optimiser l'efficacité du soutien offert et des outils développés, et de concerter les efforts à la création plutôt que de dédoubler les services (Ste-Marie, 2016). Pour ce faire, l'expertise complémentaire des collaborateur-trice-s est sollicitée afin que ceux-elles-ci parviennent à établir une alliance stratégique au sein de laquelle un partage d'informations, de ressources et une planification d'actions s'observent (Bryson et al., 2006; Eyal et Yarm, 2018).

Dans leur dynamique interactionnelle, les acteur-trice-s échangent activement des idées semblables ou distinctes. La prise en compte des points de vue – qu'ils soient convergents ou divergents – invite à l'acquiescement, à la coconstruction de savoirs ou à la confrontation (Gilly et al., 2001; Portelance et al., 2018). Selon Portelance et al. (2018), les échanges dans lesquels il y a acquiescement peuvent comporter une élaboration ou un renforcement d'un raisonnement donné. Une interaction dans laquelle il y a coconstruction de savoirs comporte un enrichissement mutuel des idées ou des réorientations relatives aux

actions à poser. Collaborer n'implique pas forcément de partager les mêmes visions (Beauregard, 2006). Une confrontation contradictoire et une confrontation avec désaccord peuvent aussi s'incarner dans un échange. Il peut arriver qu'un-e collaborateur-trice apporte des idées contradictoires pour les argumenter et les défendre, menant ainsi à une adhésion ou à la naissance d'une nouvelle idée plus adéquate à la situation complexe nécessitant la collaboration intersectorielle.

Les collaborateurs-trice-s ont certes à porter un regard collectif et réflexif sur les problématiques vécues par les élèves en situation complexe. Ils ou elles peuvent également porter ce regard et échanger sur les problématiques, voire les controverses associées directement à leur collaboration intersectorielle (Lemay et al., 2021). Puisque chaque acteur-trice contribue à des objectifs communs, l'efficacité de leurs interventions repose sur leur volonté et leur capacité à agir, mais également à interagir en maintenant une saine collaboration (Sénéchal, 2021).

En somme, la collaboration intersectorielle rend possible la réalisation d'un objectif commun au service du jeune et de son entourage pour parvenir conjointement à un résultat qui aurait été inatteignable sans l'établissement des liens et de la communication entre les acteur-trice-s de chacun des partis (Beaumont et al., 2010; Bryson et al., 2006; MELS, 2013).



ILLUSTRATION

de la collaboration intersectorielle au service d'un élève en situation complexe

Concrètement, de quelle manière la collaboration intersectorielle peut-elle être mise en place dans le cadre d'une situation complexe vécue? La présente illustration, bien que fictive (inspirée d'un cas réel), implique une famille composée d'un père, d'une mère et d'Alex, un enfant âgé de neuf ans.

Alex et sa famille viennent d'emménager à proximité de l'école. Depuis son arrivée, le jeune est replié sur lui-même. Il entre peu en contact avec les autres et refuse l'aide de tout adulte, dont l'orthopédagogue (pour sa dyslexie) et un bénévole de l'aide aux devoirs. Alex participe à des ateliers d'aide aux devoirs avec un bénévole d'un organisme sans but lucratif de sa communauté tous les jeudis entre 15:30 et 19:30. Cette période inclut également la préparation et la prise d'un repas communautaire.

Récemment, monsieur Ulysse, son enseignant, a observé des marques similaires à des ecchymoses sur le cou et les bras d'Alex. Lorsque questionné sur la provenance de ces marques, l'enfant répond vaguement, a un regard fuyant et s'éloigne de monsieur Ulysse. Ce dernier collecte des données factuelles et note ses observations (Caron et al., 2022, article 3) dans le dossier de son élève (portrait d'élève). Il est rongé par l'inquiétude et se sent très inconfortable. Monsieur Ulysse en parle donc à un collègue, l'enseignant d'anglais, ainsi qu'à la responsable et aux bénévoles de l'organisme sans but lucratif pour recueillir d'autres informations. Puis, il entre en contact avec monsieur Marco, l'ancien enseignant d'Alex, pour assurer le changement d'école et établir conjointement le portrait d'élève. Le sociogramme utilisé par monsieur Marco pour connaître la perception que les élèves ont des autres camarades de la classe confirme ce que monsieur Ulysse constate : Alex éprouve des difficultés à entrer en relation avec autrui. Tout comme monsieur Ulysse, monsieur Marco avait déjà observé certains signes d'une difficulté d'encadrement dans le milieu familial. Il avait eu des échanges avec les parents et partagé ses notes d'observation avec l'équipe-école. Il avait consigné les propos d'Alex : « Personne ne s'occupe de moi chez nous pis c'est mieux de même ». Les deux enseignants et la responsable de l'organisme sans but lucratif, en tant que professionnel-le-s œuvrant ou ayant œuvré auprès d'Alex, ont des doutes et conviennent qu'ils doivent obligatoirement signaler leurs observations relatives à une potentielle situation de négligence et d'abus physiques.

Appuyé par des observations recueillies et consignées, monsieur Ulysse procède au signalement en appelant la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). La famille d'Alex est déjà connue des professionnel-le-s de la DPJ et, après vérifications, un travailleur social convient qu'Alex doit bénéficier de certaines mesures de protection et de soutien nécessitant un croisement des expertises au service de l'enfant, de sa famille, mais aussi de l'équipe-école et de l'organisme communautaire qui a à intervenir quotidiennement ou sporadiquement dans cette situation complexe.

De fait, la situation nécessite la collaboration intersectorielle ainsi que les autres types de collaboration : interpersonnelle, interprofessionnelle et interorganisationnelle, dans le but de répondre rapidement, adéquatement et de manière concertée aux besoins de l'élève. Les collaborateurs concerné-es œuvrent ici dans le secteur scolaire, le secteur communautaire et celui des services de la santé et des services sociaux et s'engagent dans une démarche [PSII](#), un plan de services individualisé intersectoriel (Sénéchal et al., 2022, article 4). Autour d'Alex et de sa famille se mobilisent enseignants, orthopédagogue, technicienne en éducation spécialisée, psychoéducateur, responsable d'un organisme communautaire, intervenant de la DPJ et travailleuse sociale du CIUSSS (Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux). Elles et ils collaborent afin de favoriser la réussite éducative et le bien-être de l'enfant. Leur but est d'assurer une communication permettant la mise en commun des informations et de planifier, en fonction de celles-ci, le soutien, les services, les ressources et les moyens nécessaires. Les enjeux sont grands puisque la situation a causé chez l'enfant de l'anxiété, de la colère et une aggravation de ses difficultés scolaires.

Le jeune Alex a des besoins à la fois criants et complexes. Ses parents doivent être également soutenus pour participer aux prises de décisions éclairées et agir à titre de membres à part entière du cercle éducatif (Bouchard et al., 2011). Les parents, tout comme la communauté, ont un rôle crucial au regard de la valorisation de l'éducation ainsi que de la réussite éducative. La collaboration entre l'école, la famille et la communauté s'avère nécessaire à consolider (ministère de l'Éducation, 2021). À lui seul, monsieur Ulysse ne peut y parvenir. L'objectif de combler les besoins de l'élève – surtout assurer sa sécurité et solidifier le lien d'attachement – tout en assurant le bien-être du personnel scolaire est plus atteignable avec la collaboration école-famille-communauté.



La figure suivante (figure 2), inspirée du modèle de Ste-Marie (2016) et d'une adaptation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), schématise les différents types de collaboration pouvant être mis en place entre plusieurs acteur-trice-s dans cette situation complexe fictive, mais pouvant être réellement vécue par des jeunes et leur famille.

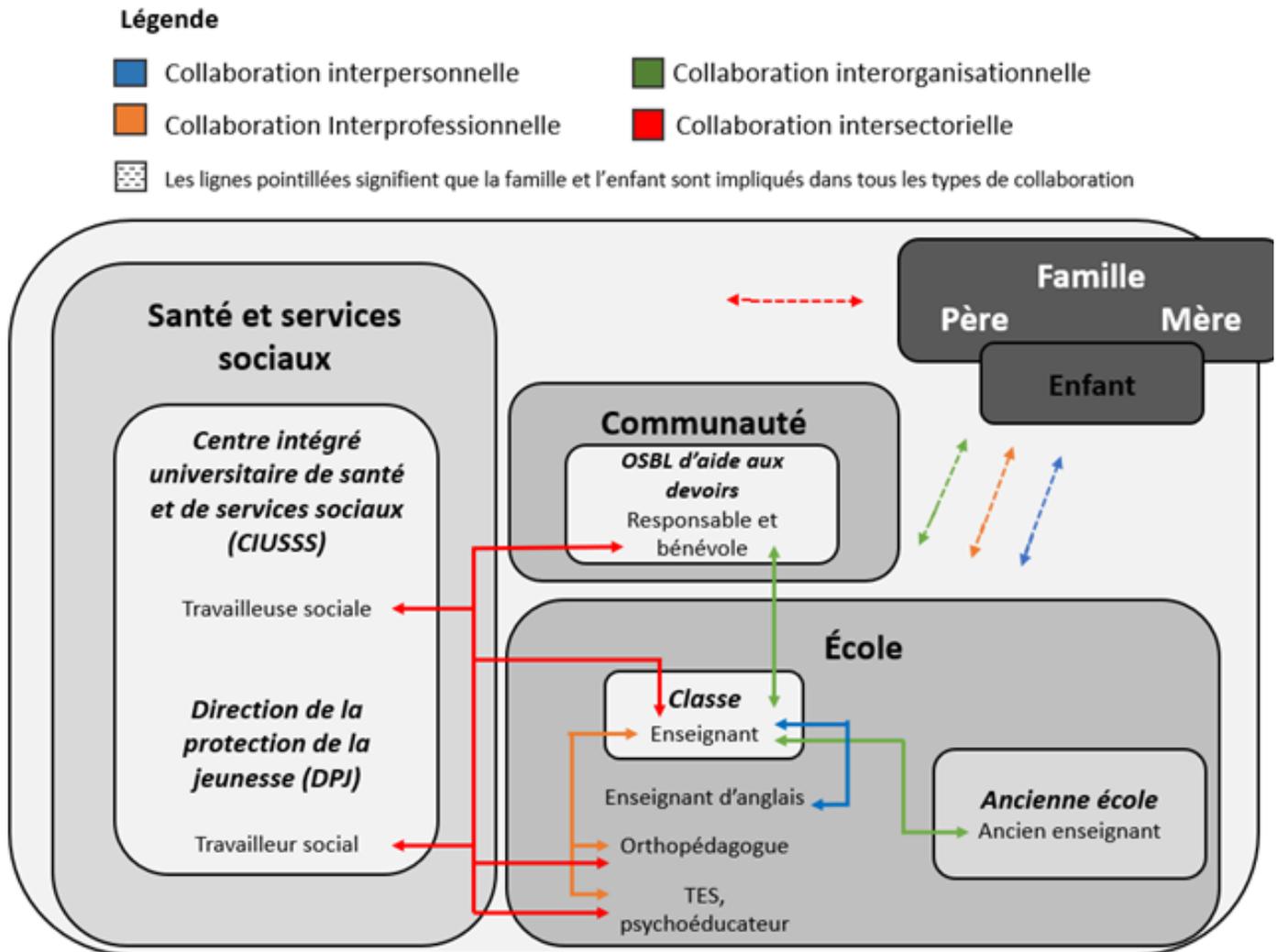


Figure 2. La collaboration intersectorielle au service d'Alex

Conclusion

Ce texte fait d'abord un survol de la collaboration et des différents types de collaboration. Des précisions sont ensuite exposées pour clarifier le concept de collaboration intersectorielle. Une illustration de ce type de collaboration vient contextualiser sa nécessité en milieu scolaire auprès d'élèves en situation complexe et d'enseignant-e-s qui les côtoient quotidiennement.

Devant une situation complexe requérant des connaissances et des compétences diversifiées, voire complémentaires, la collaboration intersectorielle s'avère un moyen efficace pour soutenir la pratique enseignante.

Dans les milieux scolaires, des équipes de collaboration gagnent à se former, que ce soit en communauté d'apprentissage professionnel (CAP), en communauté de pratique (CoP), en [équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève](#) ou en équipe d'intervention jeunesse (EIJ), notamment (Sénéchal et al., 2022, article 4). Effectivement, les approches visant à réunir l'expertise d'acteurs-trice-s provenant de secteurs dont les compétences professionnelles sont distinctes sont déterminantes quant à la prise de décisions et à la planification d'interventions. « La collaboration intersectorielle est donc incontournable en situation complexe puisqu'elle constitue un vecteur de développement d'une intelligence collective »

(Ste-Marie, 2016, p. 30) et une occasion de développement professionnel (Sénéchal, 2021).

L'apport théorique et pratique fourni vise à orienter la formation initiale à l'enseignement. À l'avenir, auprès des futur-e-s enseignant-e-s, futur-e-s collaborateur-trice-s en milieu scolaire, il importe de véhiculer le caractère impératif de la collaboration intersectorielle au service des jeunes en situation complexe. Une meilleure compréhension de la collaboration intersectorielle constitue un point d'ancrage préalable à l'efficacité des interventions visant l'adaptation scolaire et sociale du jeune ainsi que la réussite et le bien-être à l'école.

Références

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Beaugrand, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. 10.7202/016276ar
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173/1/030354418.pdf>
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C. et Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants: des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (2), 61-78. <https://core.ac.uk/download/pdf/228546074.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. et Stone, M. M. (2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review*, 66, 44-55. <https://www.jstor.org/stable/4096569>
- Deslandes, R. (2013, 27 mai). *Rollande Deslandes: École-famille-communauté* [vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=ubrLvHfJVGE>
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté: recension des écrits (Tome 1: Relation école-famille)*. PÉRISCOPE.
- Eyal, O. et Yarm, M. (2018). Schools in cross-sector alliances: What do schools seek in partnerships? *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 648-688. 10.1177/0013161X18765268
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p.79-101). L'Harmattan.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. 10.7202/1025762ar
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.-M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit de jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes: une analyse des controverses. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*, 2(89-90), 111-127. 10.3917/nresi.090.0111
- Maillot, C. et Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ?. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(89-90), 129-144. 10.3917/nresi.090.0129
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématiques et controverses* [thèse de doctorat, École nationale d'administration publique]. <http://espace.enaq.ca/id/eprint/174/1/032095350.pdf>
- McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decision* (1re ed.). Corwin.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communauté-reussite-valorisation.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Cadre.pdf
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. 10.7202/1056320ar
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). Une place privilégiée pour la voix des jeunes grâce au soutien explicite des acteurs scolaires. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (p. 299-300). Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, M. (2021). *Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention (PI)* [essai doctoral, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/18870>
- Ste-Marie, K. (2016). *Évaluation de la collaboration intersectorielle en contexte de santé sociale : Cas de l'Alliance Sherbrookoise pour les jeunes en santé* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.

3 LA DÉMARCHE COLLABORATIVE

d'observation et de consignation des données

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Martine Sénéchal, D. Ed., consultante en éducation

Caroline Roussin, B.A. en éducation préscolaire et enseignement primaire, Université du Québec à Rimouski

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Chloé Harvey, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

Accueillir à l'école des élèves aux capacités et besoins de plus en plus diversifiés suppose de s'intéresser collectivement à une fine connaissance de chacun d'eux. Cela signifie que des collaborateur-trice-s s'unissent pour fournir, en collaboration avec les parents, un environnement éducatif en adéquation avec les caractéristiques des élèves, et ce, peu importe le niveau de complexité des besoins manifestés par ceux-ci. Particulièrement pour des élèves en situation complexe (Beaulieu et al., 2022, article 1), la collaboration de différent-e-s acteur-trice-s est nécessaire afin de répondre à leurs besoins et favoriser le développement de leurs compétences sociales, disciplinaires et du 21e siècle. Cette collaboration suppose que l'équipe qui entoure l'élève en situation complexe se donne une vision partagée des forces et des besoins de l'élève. L'article 1 (Beaulieu et al., 2022) montre l'importance de l'harmonisation des points de vue et du choix d'interventions concertées. L'observation et la consignation de données, soit d'informations concernant l'élève, sont essentielles pour partager les renseignements pertinents et elles méritent d'être planifiées et organisées (Berthiaume, 2016).



Comment s'organise la démarche d'observation et de consignation des données en milieu éducatif ? Quels sont les outils qui peuvent soutenir les différentes étapes de la collecte et de la consignation d'informations ? Avec qui analyser ces traces d'observation relatives aux capacités, aux défis ou encore aux intérêts des élèves, notamment ?

Dans cet article, la démarche collaborative d'observation et de consignation de données sera présentée en étapes dans lesquelles sont intégrés différents outils. La mise en œuvre de cette démarche sera illustrée pour contextualiser les différents repères théoriques.



La démarche d'observation

L'objectif d'une démarche d'observation est de porter attention aux élèves afin de mieux les connaître, d'identifier leurs besoins et de cibler des interventions adaptées. Des outils d'observation, de planification et de concertation peuvent être utilisés et mis en place par les intervenant-e-s scolaires, en collaboration avec les élèves et les parents, afin d'assurer un meilleur soutien.

La démarche d'observation et de consignation des données se réalise habituellement en équipe collaborative et débute tôt dans la vie de l'élève. La figure 1 illustre les principales étapes de cette démarche.

Recueillir des données d'observation à l'aide d'outils communs et partagés

Au sens large du terme, l'observation se définit comme une constatation attentive de phénomènes à l'aide de moyens d'investigation appropriés (Office québécois de la langue française [OQLF], 2012). En éducation, il s'agit d'une démarche d'observation rigoureuse qui permet de collecter des données factuelles, des informations à propos de la progression des apprentissages de même que des comportements et des productions. Les données recueillies peuvent également porter sur les intérêts, le développement global, la motivation ou le bien-être de chaque élève. Ainsi, l'observation est liée à l'action de collecter des

données relatives aux caractéristiques des élèves (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018) sur les [plans scolaire et social](#) (CTREQ, 2018; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018), affectif et cognitif ([Bonjour et Lapeyre, 2004](#)).

Des données peuvent être recueillies lors d'entretiens avec les élèves ([Berthiaume, 2016; MEES, 2018](#)). Or, c'est en combinant des outils d'observation, tels que grilles d'observation, productions et artefacts, comptes rendus d'entretien avec l'élève, qu'il est possible d'obtenir un portrait global des capacités et des besoins de l'élève, et ce, par triangulation.

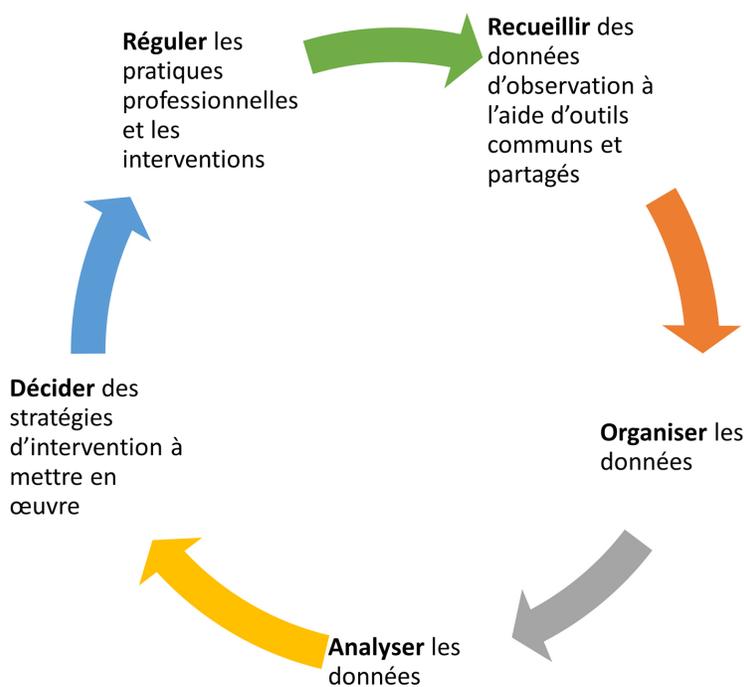


Figure 1. La démarche d'observation et de consignation des données (adaptation de Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018)

Les observations peuvent être [formelles, informelles](#) (Université du Québec en Outaouais [UQO] - Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire [GRÉCIP], 2004); [directes, indirectes](#) (Berthiaume, 2016); participantes ou engagées. Peu importe le type d'observation réalisé, certaines conditions doivent être respectées afin d'obtenir des données représentatives des besoins de l'élève. Entre autres, un minimum de situations d'observation dans des contextes naturels (comme une activité d'apprentissage ou un jeu éducatif) doit être prévu sur une longue période. Cela assurerait l'obtention d'un portrait précis de ces situations (Massé et al., 2020). De plus, la contribution d'une variété d'acteur-trice-s entourant l'enfant ou l'adolescent-e hausserait l'efficacité et l'objectivité de la collecte de données.

La collecte de données factuelles avec les différent-e-s acteur-trices, incluant l'élève et ses parents, est prioritaire et déterminante pour assurer un choix judicieux de moyens et leur mise en œuvre (ministère de la Famille, 2019). Il importe d'ailleurs de déterminer, en équipe, les outils d'observation jugés efficaces pour la collecte de données. Le recours à ce type d'outils permet d'éviter les jugements hâtifs et non fondés ainsi que de progresser dans la démarche de collaboration (Sénéchal, 2021). En outre, quand une équipe adopte des outils

d'observation communs pour consigner des informations sur les progrès des élèves, les résultats découlant de cette collecte de données sont beaucoup plus crédibles que si

chaque membre de l'équipe crée son propre outil (Prud'Homme et Leclerc, 2014). Au moment du partage des données d'observation, l'équipe collaborative peut brosser un portrait global quant aux forces et aux besoins de l'élève.

Selon le type d'observation choisi, différents outils pour les consigner seront nécessaires (Berthiaume, 2016; Desruisseaux Rouillard, 2012; GRÉCIP, 2004; Massé et al., 2020).

Organiser les données pour les consigner

Après avoir collecté les informations, il importe de les organiser dans le but de les rassembler, les synthétiser, les conserver, les consulter et les partager aux acteur-trice-s impliqué-e-s (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1993). Pour cela, différents moyens de consignation, sous la forme d'outils organisationnels, peuvent être employés. Lorsqu'utilisés en collaboration, ces outils peuvent, par exemple, orienter la stratégie d'intervention



qui sera mise en place pour un élève vivant une situation complexe, en plus de nourrir les échanges école-famille-communauté.

Les outils de consignation peuvent comporter des données quantitatives (p. ex. : pourcentage, fréquence, durée) et qualitatives (p. ex. : commentaire, constat, synthèse) sous la forme de grille, de liste à cocher, de tableau avec des codes de couleur, de journal de bord ou encore de portfolio (CTREQ, 2018).

Les sections suivantes illustrent certains outils utiles pour organiser les données : le portrait de classe, le sociogramme, le portrait d'élève et l'autoportrait.

Le portrait de classe (ou profil de classe) rassemble des observations objectives et subjectives du groupe-classe et des individus qui le forment (CTREQ, 2018). Cet outil de collecte, souvent sous forme de tableau en format paysage avec légendes pour donner un aperçu global du groupe, est préventif. Il comporte, tôt dans

l'année scolaire, des informations sur le développement global des élèves (Caron et al., 2022, article 4). Le portrait de classe sert notamment à connaître finement les élèves et à identifier des besoins et des moyens différenciés d'intervention pouvant être associés à l'approche de réponse à l'intervention ([RAI volet apprentissage](#), [RAI volet comportement](#)). Il peut prévenir la manifestation de diverses problématiques qui pourraient influencer le climat de classe et la réussite éducative (Cloutier et al., 1990; Potvin et al., 2017). Afin de compléter ce portrait, il est nécessaire de solliciter la collaboration de l'élève, de ses parents ainsi que de différent-e-s professionnel-le-s (Archambault et Chouinard, 2016). Cette collaboration est notamment primordiale relativement à l'établissement et au maintien d'une saine gestion de classe, ou encore au rétablissement d'un climat favorable aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016). Le portrait de classe possède également un caractère évolutif puisqu'il peut être complété et révisé à plusieurs moments durant l'année scolaire, ce qui permet de tenir compte de l'évolution des élèves (Jeanson, 2016). Finalement, cet outil comporte un volet inclusif puisqu'il prend en considération les différences individuelles de chaque élève (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017).

Pour aller plus loin:

- [Portrait de ma classe](#) (Genest et Valiquette, 2007)
- [Portrait de ma classe – élèves à risque et EHDAA](#) (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, n.d.)
- [Portrait des élèves de la classe](#) (Gravel, 2008)
- [Analyse des données d'observation](#) (CTREQ, 2018)

Le sociogramme, réalisé en collaboration avec les élèves, est un autre outil visant à soutenir l'observation et la consignation d'informations. Il peut être utilisé par les enseignant-e-s ou les intervenant-e-s collaborant étroitement avec l'élève, et ce, à tout moment dans l'année scolaire. La sociométrie est la science qui étudie les positions sociales des personnes dans un groupe par le biais d'un questionnaire (Goupil, 2020; Massé et al., 2020). Les réponses découlant de ce questionnaire sociométrique forment le sociogramme. Il est ainsi possible d'analyser la dynamique, les interactions et les

relations entre pairs dans un groupe. Concrètement, l'enseignant-e sonde les élèves à l'aide d'un questionnaire afin que ceux-ci partagent leurs opinions – tant positives que négatives – de leurs pairs, faisant ainsi ressortir le statut de chaque élève, du plus apprécié au rejeté ou isolé (Goupil, 2020). Il peut s'agir d'un questionnaire sur papier, en ligne ou encore sous forme d'une entrevue avec les plus jeunes élèves. Les résultats de cette investigation peuvent être consignés dans un tableau des relations interindividuelles des élèves de la classe. Celui-ci facilite entre autres la formation d'équipes stratégiques et favorise la collaboration entre l'enseignant-e et les élèves et entre ces derniers. Il existe des [applications](#) permettant de réaliser un sociogramme.

Pour aller plus loin:

- [Application pour la création d'un sociogramme](#) (Creately, 2021)
- [Modèles du Centre de services scolaire des Découvreurs](#) (CSS)



des Découvreurs, 2014)

- [Faites un sociogramme en un tour de main](#) (Sometics, 2022)

Le portrait de l'élève (ou profil individuel) est un outil personnalisable par l'enseignant-e qui permet de collecter des informations spécifiques à chacun des élèves (Dubé et Champagne, 2007). L'identification des capacités et des besoins de l'élève en situation complexe, à l'aide d'une grille à compléter, permet de mieux le cerner et de le comprendre. À l'aide des informations recueillies, des interventions adaptées et un accompagnement personnalisé peuvent être planifiés pour mieux soutenir l'élève vers la réussite (CTREQ, 2018). De plus, cet outil permet à tout-e intervenant-e d'obtenir rapidement des renseignements pertinents concernant la situation d'un élève (Centre de services scolaire de Montréal, 2021; CTREQ, 2018). L'information se retrouvant dans le portrait de l'élève peut ensuite être modifiée lors des rencontres entre les membres de l'équipe collaborative (CTREQ, 2018). Du point de vue des apprentissages, le profil individuel permet de rassembler des données brutes relatives aux apprentissages essentiels déterminés par l'équipe de collaboration (Prud'Homme et Leclerc, 2014) qui exerce son jugement à partir de faits précis à l'égard des apprentissages de l'élève, assurant ainsi une rigueur dans la prise de décisions.

Pour aller plus loin:

- [Portrait de l'élève sous forme de fiche](#) (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, 2018) et [portrait de l'élève sous forme de document en contexte de modification](#) (Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2015)
- [Documents pour le portrait de classe](#) (CSDM, 2021)
- [Portrait d'élève au primaire](#) (CSDM, 2021a) et [portrait d'élève au secondaire](#) (CSDM, 2021b)
- [Portrait d'élève pour rédiger un plan d'intervention](#) (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles [CSSMI], 2018a)

L'autoportrait, quant à lui, est réalisé par l'élève lui-même. Cet outil lui permet de porter un regard sur ses apprentissages et son développement psychosocial. Plus précisément, le jeune identifie ses capacités, ses forces, ses difficultés, ses attitudes et ses comportements (Dubé et Champagne, 2007). En plus de fournir des informations à l'enseignant-e et à l'équipe collaborative, l'outil permet à l'élève de prendre conscience de ses propres capacités et de ses défis. Il peut également aider l'élève à définir ses habiletés scolaires, entre autres, en lecture, en écriture et en mathématique (MEQ, 2002). L'autoportrait peut se faire par le biais d'une autoévaluation où l'élève se questionne sur ses comportements et ses compétences (Massé et al., 2020). L'implication de l'élève dans la consignation

d'informations favorise un portrait collaboratif plus précis et encourage son autorégulation. Éventuellement, cette implication pourrait entraîner une meilleure compréhension de la mise en place d'interventions adaptées visant sa réussite éducative ainsi que son bien-être (Levier sur l'apprentissage et la pédagogie, 2017; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

Pour aller plus loin:

- [Exemple de portrait d'élève](#) (fonctions exécutives p. 45 à 49) (Commission scolaire de Laval, 2017)
- [Exemple d'autoportrait de l'élève](#) (fonctions exécutives p. 58 à 61) (Commission scolaire de Laval, 2017)
- [Exemple d'autoportrait](#) (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Iles, 2018, p. 25)
- [Mon autoportrait en apprentissage](#) (CSSMI, 2018b) (Comité montréalais sur les fonctions exécutives, 2019)
- [Activité d'autoportrait à réaliser avec les élèves du préscolaire et du primaire](#) (Ressources éducatives de l'Ontario, s.d.)
- [Portrait de l'élève compétent](#) (Dubé et Champagne, 2007)
- [Autoportrait à réaliser avec les élèves en formation générale des adultes](#) (Commission scolaire de Laval, 2017, p. 59)
- [Livre sur le profil d'apprentissage pour les élèves ayant des difficultés de 9 à 13 ans](#) (Turecek, 2015)

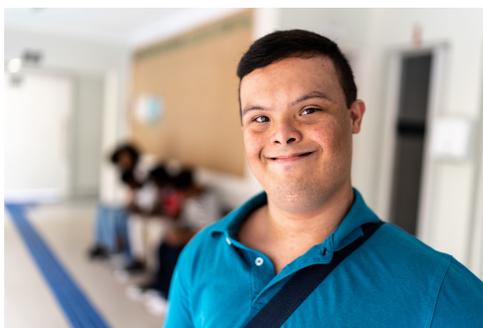
À la suite de l'organisation des informations relatives aux apprentissages ou aux comportements, une analyse des données recueillies permet de dégager les besoins et défis prioritaires de l'apprenant-e et de cibler des pistes d'interventions. Par la suite, les interventions à prioriser sont sélectionnées et les responsabilités sont partagées entre tous-tes les acteur-trice-s impliqué-e-s.

Analyser les données

L'analyse des données suit habituellement l'étape d'organisation des données et permet de tisser des liens entre les faits cumulés (Deslauriers, 1991). À cette étape, les intervenant-e-s regroupent les données, les organisent et les complètent, si nécessaire, avant de commencer l'analyse (Berthiaume, 2016). La collaboration de l'ensemble des acteur-trice-s impliqué-e-s est nécessaire en vue d'examiner les données d'observation consignées. L'apport d'une variété d'acteur-trice-s au sein des équipes de collaboration, où chacun reconnaît l'expertise et divers points de vue de l'autre, optimise l'exploration de différentes hypothèses quant aux besoins et mesures de soutien (Angers, 2000; CTREQ, 2018; MEES, 2018). C'est ainsi que les équipes collaborent efficacement (Sénéchal, 2021).

Le processus d'analyse des données en collaboration comporte des méthodes consistant à établir des liens entre les données

consignées. L'équipe peut regrouper les données par thèmes, les classer par catégories, identifier des antécédents et des conséquences, déterminer des constantes et des contrastes, et cibler des ressemblances et des différences (Berthiaume, 2016). Il importe de mentionner que la procédure d'analyse peut varier d'un contexte à un autre et que le point de vue de l'élève et de ses parents doit être pris en considération tout au long du processus (Berthiaume, 2016).



Décider des stratégies d'intervention à mettre en œuvre

L'interprétation constitue l'étape suivante dans le traitement des données d'observation. Essentielle à la prise décisionnelle, elle permet d'expliquer les liens qui résultent de l'analyse des données et les conclusions qui leur sont liées (Berthiaume, 2016). Selon l'auteure, les décisions sollicitent l'intuition, l'argumentation, la créativité ainsi que l'utilisation de référents théoriques à la base de l'interprétation des données. Ainsi, suivant l'interprétation, les intervenant-e-s sont en mesure de prendre une décision concernant

des interventions et des moyens à mettre en place auprès des élèves. Les stratégies d'intervention sont choisies en fonction de la centration d'observation, de la compréhension de la situation (Berthiaume, 2016), de la vision partagée des besoins prioritaires.

Du point de vue des apprentissages, le processus décisionnel permet à l'équipe collaborative composée des membres de l'équipe-école de rassembler des données concernant la réussite scolaire des élèves. À partir des liens établis entre les données et les conclusions qu'elle en tire, l'équipe de collaboration priorise des apprentissages, détermine les meilleures stratégies d'enseignement et forme des sous-groupes de besoins. Par la suite, l'équipe de collaboration peut passer à l'action. Elle convient de certaines interventions pédagogiques à déployer. Les enseignant-e-s suivent la progression des élèves avant de se réunir à nouveau pour comparer les données recueillies à différents moments, et plus particulièrement pour évaluer les impacts des interventions pédagogiques mises en œuvre sur le groupe et sur certains élèves ciblés (Prud'Homme et Leclerc, 2014; Sénéchal, 2021).

Le même exercice peut se faire du point de vue des comportements puisque c'est notamment l'analyse systématique des interventions éducatives par l'équipe collaborative qui permet d'adapter les actions en fonction de ce qui apparaît à privilégier et à proscrire

(Sénéchal, 2021). L'auteure souligne que les décisions relatives aux différentes interventions à effectuer auprès d'un groupe composé d'élèves en situation complexe sont impérativement à documenter et à mettre en commun afin d'assurer une communication efficace, une réelle concertation et une complémentarité dans les actions.

Réguler les pratiques professionnelles et les interventions

Les outils de consignation des observations nécessitent non seulement une collaboration, mais également une (auto-co)régulation quant aux actions posées par les différent-e-s intervenant-e-s interagissant avec l'élève. En milieu scolaire, la régulation

professionnelle permet de réajuster les actions posées. Selon Bégin (2003), l'autorégulation se compare à l'auto-observation dans ses mécanismes de fonctionnement. Ainsi, les intervenant-e-s évaluent, en cours et en fin de démarche d'observation, si l'ensemble des étapes réalisées ont répondu à l'objectif initial fixé par l'équipe collaborative. Ils et elles évaluent également les retombées sur les élèves à la fin du processus, ce qui leur permet de statuer si l'intervention était adaptée aux besoins et défis (Berthiaume, 2016) des élèves plus vulnérables, entre autres. Enfin, la régulation professionnelle amène les intervenant-e-s à réfléchir à des pistes et des moyens d'améliorer les prochaines actions à mettre en place. Relativement aux élèves

vivant une situation complexe, des questions peuvent stimuler une réflexion collective menant à la régulation des pratiques professionnelles de l'équipe collaborative et à une adaptation des interventions :

- Quels sont les écarts entre ce qui a été initialement prévu et la progression réelle des élèves?
- Quels moyens devraient être ajoutés pour intensifier le soutien offert aux élèves?
- Quelles seraient les stratégies à réinvestir dans le futur?
- Quelles pratiques pourraient être déployées si la stratégie d'intervention est à bonifier?





ILLUSTRATION

d'une démarche collaborative d'observation et de consignation des données

L'école Latulippe est une école primaire accueillant plus de 200 élèves. Un nouvel enseignant de 2e année, Guillaume, vient d'y être embauché. Guillaume, en insertion professionnelle, est excité par ce nouvel emploi et par cette opportunité. Toutefois, il se sent anxieux face aux défis de la profession enseignante.

Quelques semaines avant la rentrée scolaire, la direction de l'école organise une journée d'accueil pour les nouveaux membres du personnel. C'est lors de cette journée que Guillaume fait la connaissance de Brigitte, une enseignante de troisième année qui travaille à l'école Latulippe depuis près de 25 ans. Lors d'une discussion avec cette dernière, il exprime certains questionnements concernant les nombreuses données d'observation qu'il faut recueillir tout au long de l'année scolaire. Il s'interroge également sur le fonctionnement adopté par les membres du personnel de l'école pour partager et analyser collectivement les différentes données. À ce sujet, Brigitte lui explique qu'elle a développé, dans les dernières années, avec l'aide de ses collègues, des méthodes efficaces afin de bien connaître les élèves pour mieux intervenir. L'équipe collaborative arrive à consigner et analyser adéquatement des données à la suite d'observations.

Brigitte prend le temps de connaître ses élèves et de **recueillir des données d'observation à l'aide d'outils communs et partagés**. À l'aide d'une grille utilisée dans les premières semaines suivant la rentrée, elle observe chaque élève de son groupe. Elle leur fait remplir un questionnaire sur leurs intérêts lors d'une activité brise-glace. Elle demande aux parents de décrire les principales forces et défis de leur enfant. Par ailleurs, elle dépiste des difficultés en français et en mathématiques à l'aide de questionnaire [Kahoot!](#). Pour **organiser les données recueillies et les consigner**, ses collègues et elle utilisent un tableau élaboré en collaboration pour faire un portrait de classe. Une légende en trois couleurs (vert, jaune et rouge) permet de visualiser d'un coup d'œil les besoins prioritaires des élèves du groupe-classe. Les observations qui y sont consignées portent sur les apprentissages en français et en mathématiques ainsi que sur les sphères du développement global. Une autre légende, correspondant à des exemples disciplinaires de flexibilité pédagogique ([pratiques différenciées](#) : flexibilité, adaptation, modification), permet de noter des moyens à mettre en œuvre pour combler des besoins. Le tableau est rempli en début d'année après les premières semaines avec les élèves, après la rencontre avec les parents et la consultation des différents dossiers (Caron et al., 2022, article 4). Brigitte explique à Guillaume qu'elle fait également un portrait de chaque élève. Elle utilise un canevas particulier pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Elle y insère beaucoup de commentaires. L'usage du portrait de classe et du portrait d'élève permet d'initier la collaboration au sein de l'équipe-école.

Guillaume apprend que vers la fin du mois de septembre ou au début du mois d'octobre, les membres de l'équipe-école se réunissent pour **analyser collectivement les données d'observation** recueillies depuis le début de l'année scolaire, en collaboration avec les parents et les élèves. Ils mettent en relation les données et en dégagent des types de besoins prédominants et des défis à relever.

L'analyse débouche sur des décisions à prendre en considérant les parents et les élèves. L'équipe collaborative détermine les meilleures stratégies d'enseignement et forme des sous-groupes de besoins. C'est à ce moment que sont décidées les **stratégies d'intervention à mettre en œuvre**. Les interventions sont également choisies en fonction des ressources disponibles et des besoins prioritaires au sein de chaque classe.

Brigitte explique à Guillaume que les intervenant-e-s de l'école se laissent généralement un mois pour expérimenter les stratégies d'intervention. Durant quatre semaines, d'autres observations sont recueillies et consignées à l'aide des différents outils : grilles, productions, entretiens, tableaux, échanges avec les parents, etc. Une autre rencontre est planifiée pour évaluer les retombées des stratégies sur les élèves. Est-ce que les interventions étaient adaptées aux besoins prioritaires et aux défis à relever, surtout en considérant les élèves plus vulnérables? Cette question générale ouvre la rencontre. Chaque intervenant-e est invité-e à **réguler ses pratiques professionnelles**. Les stratégies d'intervention sont bonifiées, parfois intensifiées pour certains élèves. À l'école Latulippe, toutes les quatre ou cinq semaines, Brigitte et ses collègues se rencontrent en communauté d'apprentissage professionnelle. C'est lors de ces rencontres que Guillaume pourra discuter de ses pratiques, de certaines situations plus complexes et des meilleures interventions à mettre en œuvre.



Conclusion

Cet article avait comme objectif d'exposer les différentes étapes de la démarche collaborative d'observation et de consignation de données. En milieu éducatif, cette démarche est nécessaire, voire impérative pour répondre aux besoins des élèves, considérant que ceux-ci peuvent être multiples, hétérogènes et complexes.

Tout au long de la démarche d'observation, différents outils peuvent être utilisés par les collaborateur-trice-s en vue de favoriser la centration de l'information de même que les interventions concertées.

La démarche d'observation implique de mettre en place des conditions favorisant la collaboration. Pour ce faire, il importe de discuter ouvertement des préjugés et des jugements de valeur qui pourraient teinter les échanges et le processus d'analyse des données

(Berthiaume, 2016). À cet égard, l'identification en équipe des valeurs qui guident le processus d'analyse des données est une des conditions qui favorisent la volonté de s'engager et de collaborer (Sénéchal, 2021). L'engagement et la collaboration sont nécessaires pour convenir d'objectifs et de pratiques différenciées qui resteront à réguler.

Références

- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (3e éd.). Les Éditions CEC.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/1143/897>
- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2e éd.) Chenelière Éducation.
- Bonjour, P. et Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive?* Érès éditions.
- Centre de services scolaire de Montréal. (2021). *Portrait de l'élève (CSDM)*. <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/portrait-de-leleve-csdm/>
- Centre de services scolaire des Découvreurs. (2014). *Test du sociogramme, groupe du primaire 8-11 ans*. <http://seduc.csdecou.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/sociogramme-8-11-ans.pdf>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Données d'observation. Comment saurons-nous si nos élèves ont appris?* <http://projetcar.ctreq.qc.ca/donnees-observation/>
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (1990). *Psychologie de l'enfant* (2e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Comité montréalais sur les fonctions exécutives. (2019). *Mon autoportrait en apprentissage*. <http://admin.carrefourmonteregie.ca/public/images/livrables/5dae03772b3ee390342616.pdf>
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. (2018). *Portrait de l'élève, Identification des besoins et des capacités*. <https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/Portrait-%c3%a91%c3%a8ve.pdf>
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2018a). *Portrait de l'élève pour établir un plan d'intervention*. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/Referentiel_Portrait-Eleve_TDAH-21-1.pdf
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2018b). *Référentiel des interventions pour soutenir les élèves à besoins particuliers*. <http://www.carrefourfga.com/SMC/documents/REFERENTIEL-TROUSSE/ReferentielInterventionsElèvesBesoinsParticuliersV2.pdf>
- Commission scolaire de Laval. (2017). *Vers des pratiques pédagogiques adaptées. Guide d'accompagnement*. https://accompagnementfga.ca/SCFG/AFP/wp-content/uploads/2017/03/GUIDE_EBP_CSDL_2017.pdf
- Commission scolaire de Montréal. (2021a). *Portrait-élève primaire*. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/projeteducatif/portrait-eleve/portrait-primaire/>
- Commission scolaire de Montréal. (2021b). *Portrait-élève secondaire*. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/projeteducatif/portrait-ecole-secondaire/>
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. (2015). *Portrait de l'élève en situation de modification par rapport aux exigences du PFÉQ*. http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2015/02/portrait_eleve_modif_3.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Creately. (2021). *Modèles de sociogramme*. <https://creately.com/fr/usage/exemples-de-sociogrammes-et-createur/>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-Hill.
- Desruisseaux Rouillard, F. (2012). *Observation*. <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>
- Dubé, F. et Champagne, N. (2007). L'évaluation des compétences au quotidien : utilisation de l'outil « le portrait de l'élève compétent ». *Vie pédagogique*, 143, 1-4. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2318312>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière éducation.
- Jeanson, C. (2016). *Opération portraits de classes. Étude de la composition des classes du niveau primaire aux commissions scolaires des Premières-Seigneuries et de la Capitale*. https://www.researchgate.net/publication/299555483_Operation_portraits_de_classe_Etude_des_compositions_de_classe_des_commissions_scolaire_de_la_Capitale_et_des_Premieres-Seigneuries
- Levier sur l'apprentissage et la pédagogie. (2017). *Accompagner les élèves qui ont tout avantage à développer un processus d'autorégulation. Document d'appui et de réflexion pour mettre en pratique des stratégies qui favorisent l'autorégulation*. <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2017/11/Document-Accompagner-les-e%CC%81le%CC%80ves.pdf>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles de comportement à l'école* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Office québécois de la langue française. (2012). *Observation*. Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Ministère de la Famille du Québec. (2019). *Accueillir la petite enfance, Programme éducatif, Pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements professionnels à l'école*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_protect-reseign-perso.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA): l'intégration socioprofessionnelle et l'emploi, l'autonomie personnelle, l'éducation et la formation, les loisirs, le réseau social, la résidence, la participation à la communauté, le transport*. Gouvernement du Québec. <https://santesaglac.gouv.qc.ca/medias/2018/11/TEVA-guide-2018.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Deuxième dossier, L'Utilisation des données au service de l'apprentissage*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Utilisation-des-donn%C3%A9es-C2-30117-Clickable.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *L'autoévaluation des élèves*. https://edusourceontario.com/res/accroitre-no4?_=LmNhPTQmLnJOPTc
- Potvin, P., Nicole, M.-C., Picher, M.-J. et Roy, A. (2017). *Agir dès les premiers signes*. <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/agir-des-les-premiers-signes/>
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec
- Ressources éducatives de l'Ontario. (s.d.). *Mon autoportrait*. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zLriwmxTQYJ:https://www.redontario.ca/download.aspx%3Furl%3Dfiles/mon_autoportrait.pdf+%cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=ca
- Sénéchal, M. (2021). *Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention (PI)* [essai doctoral, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/18870>
- Turecek, K. (2015). *Le profil d'apprentissage, un outil contre l'échec scolaire. Pour les élèves en difficulté, 9 à 13 ans*. Tom Pousse.
- Université du Québec en Outaouais-Groupe de Recherche en Éducation des Communautés Inclusives au Préscolaires. (2004). *L'observation à la base d'une observation précise*. http://w3.uqo.ca/inclusion/i/3122_a.htm

4 LES TRANSITIONS

requérant la collaboration et une saine gestion documentaire

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Martine Sénéchal, D. Ed., consultante en éducation

Chloé Harvey, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

Caroline Roussin, B.A. en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Les parents ou tuteur-trice-s et les membres de la famille observent l'enfant dans des situations naturelles et spontanées, et ce, dès sa naissance. Consciemment ou inconsciemment, la famille recueille des informations permettant d'observer des indices de ses apprentissages ou des manifestations comportementales l'aidant à le comprendre, à satisfaire ses besoins et à assurer son bien-être. Il est possible que la famille observe des comportements en particulier ou l'état de son développement, que ce soit de sa propre initiative ou à la suite d'une recommandation externe. Par exemple, pendant l'enfance, certains parents vont noter leurs observations pour les partager avec le personnel du secteur de la santé et des services sociaux lors de visites de suivi visant à établir un portrait évolutif du développement global de l'enfant (Vallerand, 2019). L'anamnèse correspond au récit de vie de l'enfant, retraçant son histoire et, parfois, les différentes investigations et/ou traitements passés ou en cours (Massé et al., 2020). Au fil des années, un dossier collaboratif papier, numérique ou hybride, composé de documents hétéroclites, est constitué et peut suivre le jeune dans son parcours.



Le parcours d'un-e apprenant-e est ponctué de nombreuses transitions. Que se passe-t-il à l'arrivée à l'école, lors du passage du primaire au secondaire, puis du secondaire vers des études postsecondaires ou la vie active? Comment s'assurer que les informations essentielles au soutien de l'élève en situation complexe soient bien communiquées d'une équipe à une autre lors des transitions?

Dans le cadre du présent article, les différentes transitions sont présentées de sorte à mettre en évidence la nécessité de la collaboration. Par ailleurs, différents types de dossiers sont exposés pour assurer une saine gestion documentaire.



La transition vers le milieu de garde requérant la collaboration

Lors de la transition entre le milieu familial et le milieu de garde, il est nécessaire d'agir tôt pour prévenir des difficultés. Dans certaines situations complexes (Beaulieu et al., 2022, article 1), il est impératif de communiquer des informations aux personnes qui contribuent au développement de l'enfant. Ainsi, la collaboration avec la famille est essentielle en vue de constituer un dossier éducatif sur la base d'observations et d'informations consignées.

L'observation et la consignation sont largement utilisées dans les milieux de garde. Très tôt, elles permettent aux intervenant-e-s de connaître l'enfant pour planifier et mettre en œuvre des actions éducatives. Dans un processus d'observation itératif, les prestataires de services de garde [observent, analysent, interviennent, puis vérifient](#) leurs interventions (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], 2015a). L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE, 2019) propose d'ailleurs une [grille d'observation spécifique pour les enfants de 0 à 3 ans](#). Le CCDMD (2015b) suggère également des [outils](#) d'observation et de consignation conçus pour différents groupes d'âge.

Depuis mai 2021, les prestataires de services de garde éducatifs à l'enfance doivent constituer et tenir à jour un [dossier éducatif](#) pour chaque enfant, et ce, en vertu de la Loi et du règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (RLRQ, c. S-4.1.1, r. 2) (ministère de la Famille [MFQ], 2021a). Outre des données telles que le nom et la date de naissance de l'enfant, le nom des parents ou du tuteur ou de la tutrice et la date de début de la fréquentation du milieu de garde, ce dossier éducatif doit contenir:

- les portraits périodiques du développement global de l'enfant ;
- les documents ou renseignements associés au soutien particulier apporté à l'enfant.

Selon le MFQ (2021a), dans le cas d'une situation complexe vécue par l'enfant, le dossier éducatif peut aussi être composé:

- de documents visant à alimenter les observations en lien avec le développement de l'enfant (p. ex. le rapport d'un physiothérapeute) ;

- d'un plan réalisé par le prestataire et les parents pour favoriser l'intégration de l'enfant au service de garde ;
- d'autres documents relatifs à l'aide fournie à l'enfant.

Le portrait périodique à joindre dans le dossier éducatif de l'enfant s'accorde avec les orientations du programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (MFQ, 2019). De manière synthétique, il décrit, deux fois par année, la progression de l'enfant dans chacun des quatre domaines de développement (physique et moteur, cognitif, langagier et social, affectif). Par ailleurs, il sert à présenter une appréciation qualitative de cette progression (commentaires sur les forces, intérêts, progrès, défis). La forme reste à la discrétion des prestataires, mais un [modèle](#) est suggéré par le MFQ (s.d.). Celui-ci est accompagné d'un [guide](#) de réalisation (MFQ, 2021b).

Si le dossier éducatif s'élabore dans une démarche d'observation, de consignation et de collaboration



avec la famille et des collaborateur·trice·s (MFQ, 2021b), il est également un outil de planification et de réflexion relativement aux actions éducatives concertées. Le dossier demeure principalement destiné aux parents. Or, avec l'autorisation de ces derniers, le dossier peut être transmis à un tiers, par exemple un physiothérapeute, un médecin de famille ou au milieu scolaire au moment de la transition entre le milieu de garde et le préscolaire. En complémentarité, certaines écoles envoient au milieu de garde un formulaire pour obtenir le portrait de l'enfant à accueillir en vue de sa fréquentation scolaire. Le Comité pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde de la Montérégie a d'ailleurs créé un modèle pour recueillir les observations. Le ministère de la Famille a également présenté un guide pour réaliser le dossier éducatif de l'enfant (MFQ, 2021b).

Les transitions en milieu scolaire requérant la collaboration

En contexte scolaire, une transition se définit comme une « période pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain » (Legendre, 2005, p. 1404-1405). Elle s'inscrit dans une approche écosystémique favorisant le lien entre les différents environnements dans lesquels l'enfant évolue en maintenant les

relations entre les différent·e·s acteur·trice·s qui interagissent avec celui-ci (Caron et al., 2022, article 2; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

La collaboration lors de la transition vers le préscolaire

Les informations consignées avant l'entrée à l'école sont précieuses pour favoriser l'intégration de l'enfant au milieu scolaire, notamment pour l'élève qui présente des besoins spécifiques. Il a déjà été mentionné plus haut que la famille et les prestataires de services de garde recueillent, dès le plus jeune âge, des données d'observation dans différentes situations. Avant d'accueillir des élèves au préscolaire, certains centres de services scolaires ou certaines écoles demandent systématiquement, dès l'inscription, des informations aux parents et au prestataire du service de garde sur l'état de développement de l'enfant. Par exemple, le Centre de services scolaire de la Capitale (CSSC, 2021) utilise une démarche intitulée [Transition vers la maternelle](#). Pour les enfants en situation complexe manifestant des besoins particuliers, le CSSC (2020) propose une [vidéo pour communiquer à la famille la trajectoire de l'inscription à la rentrée](#). Celle-ci a entre autres pour objectif de promouvoir la collaboration intersectorielle. Elle vise à assurer une transition vers le milieu scolaire facilitée par une meilleure connaissance de l'enfant et par

l'établissement de pratiques collaboratives. Comme mentionné en introduction, la collaboration école-famille-communauté, notamment entre l'enseignant·e et les parents, est très importante, voire essentielle au bon déroulement et à la réussite du parcours scolaire de l'enfant (Archambault et Chouinard, 2016). Dans plusieurs centres de services scolaires, des mécanismes sont mis en place pour faciliter la transition des élèves en situation complexe qui proviennent des centres de la petite enfance et qui reçoivent des services des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et des Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS). Enfin, le site [Carte routière vers le préscolaire](#) (Ruel et al., 2008) contient une multitude d'informations accessibles.

Pour aller plus loin:

- Tétreault, S., Pomerleau, A. et Beaupré, P. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école : proposition de trois outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 182-197). Presses de l'Université du Québec.

La collaboration lors de la transition vers un niveau supérieur ou en cours d'année scolaire

Chaque début d'année scolaire, des enseignant·e·s proposent aux

parents de remplir des documents permettant d'amasser une multitude d'informations nécessaires pour bien connaître les caractéristiques des élèves et de leur famille. Ces données peuvent faciliter le passage d'une année à l'autre et permettre de gagner du temps afin de broser un portrait d'élève tout en favorisant un accueil plus personnalisé à l'enfant (Gauthier et al., 2013). Des questionnaires, fréquemment utilisés au primaire, permettent d'aborder différentes sphères de la vie du jeune. Adaptés à l'âge des élèves, ils peuvent concerner le cheminement antérieur du jeune, les évaluations et les suivis avec des spécialistes, ses besoins prioritaires et les interventions à privilégier, ses goûts et ses intérêts, ses qualités, ses défis, sa fratrie, etc. Pour un élève en situation complexe (Beaulieu et al., 2022, article 1), le questionnaire pourrait être plus élaboré et s'accompagner d'une rencontre complémentaire avec les parents ou les tuteur-trice-s.

La démarche collaborative pouvant mener à un plan d'intervention (PI) (Sénéchal et al., 2022, article 5) pour les élèves en situation complexe prend ici tout son sens au regard de la transmission des informations. Souvent, des parents mentionnent que chaque année, ils ont le sentiment de devoir se répéter pour faire connaître les besoins de leur enfant. Or, il appartient aux intervenant-e-s scolaires de s'assurer que l'information, celle prenant en

compte les besoins de l'élève dès son premier jour de classe ainsi que les interventions efficaces, soit transmise à l'enseignant-e qui accueille l'élève. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) change non seulement de niveau ou de cycle, mais également de bâtiment scolaire. En effet, il apparaît que l'éloignement des membres des équipes constitue un frein dans la fluidité d'une transmission des informations. Ainsi, lorsqu'une démarche de PI ou de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) (Sénéchal et al., 2022, article 5) est en place pour un élève, un-e intervenant-e pivot devrait prévoir une rencontre entre collaborateur-trice-s pour éviter de recommencer entièrement la phase de la collecte de données, puisque celle-ci devrait avoir été bien amorcée dans les années qui précèdent l'arrivée de l'élève qui transite.

La collaboration lors de la transition du primaire vers le secondaire

La transition du primaire au secondaire est une étape déterminante quant à la persévérance scolaire (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). Il importe de considérer que l'élève doit s'adapter à une tout autre



réalité, et ce, dans plusieurs sphères de sa vie. De plus, cette transition s'accompagne de changements développementaux et hormonaux. Les adolescent-e-s vivent des transformations sur les plans physique, psychologique et identitaire.

La préparation de cette transition avec l'élève en situation complexe est très importante, et ce, tant pour l'élève que pour sa famille en soutien lors de cette période transitoire. Quant aux acteur-trice-s du milieu scolaire, ils ou elles gagnent à expliciter les particularités du fonctionnement de l'école secondaire (horaire, transport, services, activités, intervenant-e-s, etc.). Pour certains élèves, la période transitoire doit s'inscrire dans la démarche collaborative du PI (Sénéchal et al., 2022, article 5). Plus cette transition est prévisible pour l'EHDA, par exemple, moins elle sera anxiogène pour lui et sa famille. Des vidéos des locaux, une visite de l'école et de la cour, la rencontre d'intervenant-e-s de l'école d'accueil, la pratique du cadenas à combinaison ou le jumelage à un élève mentor sont

autant d'actions qui permettent de favoriser une transition positive et harmonieuse. Dans les situations plus complexes qui requièrent la collaboration des services de partenaires du milieu de la santé et des services sociaux, c'est la démarche collaborative du PSII (Sénéchal et al., 2022, article 5) qui peut être déployée afin d'établir des objectifs ainsi que les rôles et responsabilités de chacun au regard des actions à mettre en place dans la transition vers le secondaire.

Des guides existent et permettent d'harmoniser et de favoriser la transition du milieu primaire au milieu secondaire.

- [Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire](#) (MELS, 2012)
- [Guide d'accompagnement pour le développement d'un programme de soutien à la transition vers le secondaire](#) (Desbiens et al., s.d.)
- [Guide pratique du passage du primaire au secondaire](#) (Collège Letendre, s.d.)

Parmi les outils pour préparer l'élève et ses parents à cette transition, le site [Carte routière vers le secondaire](#) (Sabourin et al., 2012) propose un volet pour les jeunes en voie de terminer leur primaire et leurs parents. Il contient de nombreuses et précieuses informations.

La collaboration lors de la transition du secondaire vers les études postsecondaires ou le marché du travail

Vers la fin du parcours au secondaire, les élèves sont placés devant des options: poursuivre des études (en formation professionnelle, au collégial, à l'université, par exemple) ou se diriger directement vers le marché du travail. Ainsi, tout dépendamment des aspirations personnelles et professionnelles, des capacités et des particularités de chaque élève, de nombreux partenaires peuvent prendre le relais à la suite du passage à l'école secondaire. Pendant le parcours au secondaire, certains élèves en situation complexe sont soutenus par des intervenant-e-s de différents secteurs très tôt dans cette période transitoire. Ils bénéficient d'une démarche collaborative de transition de l'école vers la vie active (TÉVA).

La démarche TÉVA est le fruit d'un travail de concertation de plusieurs ministères et organismes regroupés au sein du comité interministériel TÉVA. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (METSS) et le ministère des Transports de la Mobilité durable et de l'Électrification des transports (MTMDET) ont contribué à la mise en œuvre de cette démarche. Parmi les partenaires, on compte également

l'Office des personnes handicapées (OPHQ), des directions d'école membres de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) et la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). La TÉVA constitue une démarche planifiée, coordonnée et concertée entreprise en vue d'assurer au jeune (et à sa famille) une complémentarité et une continuité des services et l'accompagnement nécessaire pour répondre à ses besoins et à ses aspirations en fonction de son projet de vie (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Cette démarche prédit l'avenir des élèves concernés (Goyette et al., 2011). L'objectif principal est d'améliorer l'arrimage des services et des interventions à l'égard des personnes HDAA et de bien les accompagner, en vue de faciliter leur cheminement dans les programmes offerts par les différents ministères au moment où elles s'apprentent à quitter l'école. Ce dispositif évite que l'EHDAA ne se retrouve sans projet de vie ni services (MEES, 2018).

En somme, la collaboration intersectorielle rend possible la réalisation d'un objectif commun au service du jeune et de son entourage pour parvenir conjointement à un résultat qui aurait été inatteignable sans l'établissement des liens et de la communication entre les acteur·trice·s de chacun des partis (Beaumont et al., 2010; Bryson et al., 2006; MELS, 2013).

À l'instar de la démarche du PI et

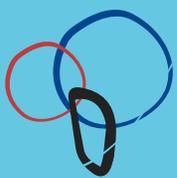
et du PSII (Sénéchal et al., 2022, article 5), la TÉVA se veut une démarche qui nécessite l'observation et la consignation (Caron et al., 2022, article 3). Globalement, la démarche s'articule en quatre étapes: la collecte et l'analyse de l'information, la planification des interventions, la réalisation des interventions et la révision de la démarche (MEES, 2018). Ces différentes étapes s'organisent autour du projet de vie du jeune et elles concernent les différentes sphères de sa vie (son autonomie personnelle, son réseau social, son transport, ses loisirs, ses besoins de formation, son intégration et son maintien en emploi, notamment). Pour assurer son efficacité, la participation de la personne ainsi que de ses proches doit être favorisée en tout temps. La coordination des services est importante afin de répondre à ses besoins, toucher ses intérêts et mener à bien cette transition. Le moment durant lequel le processus est amorcé diffère selon la personne et ses aspirations professionnelles ou scolaires. Généralement, le processus est initié par le réseau scolaire (la direction d'école) et amorcé trois ans précédant la démarche TÉVA (MEES, 2018). Les acteur·trice·s

impliqué·e·s sont l'élève et ses parents, la direction d'école, son enseignant·e et les intervenant·e·s internes et externes (MEES, 2018; OPHQ, 2003).

Pour aller plus loin:

- [Les initiatives de planification de la TÉVA au Québec](#) (Choix avenir, 2015)
- [Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la TÉVA au Québec](#) (OPHQ, 2003)
- [Outil à l'intention des professionnels montréalais concernés par la TÉVA des jeunes handicapés](#) (Comité régional TÉVA de l'Île de Montréal – Mars 2015)
- [Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active \(teva\)](#) (MEES, 2018);
- [Documents développés par les services éducatifs du centre de services scolaire des Navigateurs](#) (SE-CSSDN, 2018)

- [Texte simplifié qui présente pour les élèves la Carte routière vers la vie adulte, En route vers mon avenir](#) (Ruel et al., 2012)
- [Cadre de référence pour soutenir la transition d'un jeune ayant un trouble grave du comportement](#) (Service québécois d'expertise en trouble grave du comportement et CIUSSS de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, 2017)
- [Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités](#) (Julien-Gauthier et al., 2018)



ILLUSTRATION

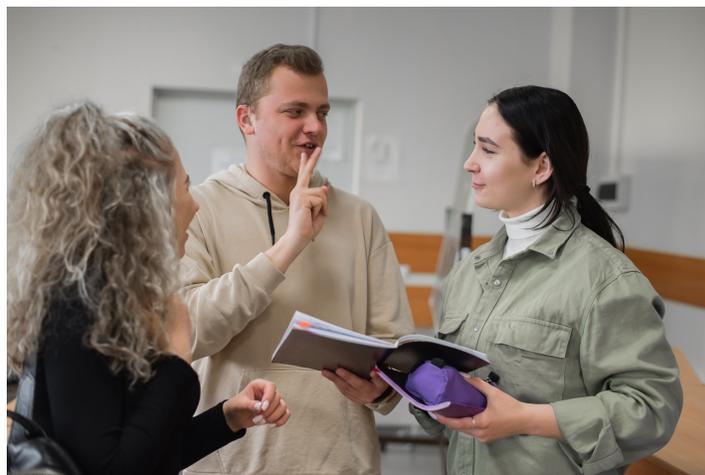
de la collaboration lors d'une transition

Youri, âgé de 18 ans, est actuellement inscrit au programme *Formation préparatoire au travail adapté* dans une école secondaire. La direction de l'école et son enseignante Anna ont à le rencontrer, accompagné de ses parents, pour expliquer la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA) qui sera amorcée cette année et poursuivie jusqu'à l'atteinte de ses 21 ans.

Préalablement à cette rencontre, l'enseignante collecte des informations en réalisant un portrait de chacun de ses élèves, ainsi qu'un portrait de classe. Martin, l'éducateur spécialisé assigné à cette classe, travaille depuis près de 10 ans avec Anna. Les deux analysent les informations recueillies en vue de cibler les compétences et les intérêts de Youri ainsi que pour cerner les défis à relever dans sa transition de l'école vers la vie active. Anna et Martin rédigent également des lignes directrices visant à planifier des interventions à mettre en place, comptant proposer de les inscrire au plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) de Youri.

Pour la suite, la direction, l'enseignante et l'éducateur spécialisé invitent les parents de Youri, la personne coordonnatrice de la TÉVA au sein de l'école ainsi que les intervenant·e·s du réseau de la santé et des services sociaux et d'organismes communautaires à une rencontre pour partager des informations et poursuivre la planification des interventions qui seront mises en place cette année. Youri est également invité à la rencontre, car c'est lui qui répond aux questions concernant son avenir à titre de stagiaire et de travailleur. Par ailleurs, l'élève stagiaire reste directement concerné par la réalisation des interventions.

Lors de la rencontre, des choix de stage dans des milieux de travail sont proposés par Anna, et Youri doit partager son intérêt et expliquer ses préférences. Quant à l'intervenante du secteur de la santé et des services sociaux présente à la rencontre (CISSS), elle expose les services offerts à Youri durant la démarche TÉVA. Elle offre également des outils aux parents de Youri pour les accompagner dans le processus. Le PSII est finalement modifié en collaboration et une date pour faire la révision du plan est choisie.



Après cette rencontre, chacun-e des acteur-trice-s a un mandat en vue de réaliser les interventions convenues. Entre autres, Anna et Martin ont le mandat de travailler, avec Youri, certains aspects liés au développement de l'autonomie ainsi qu'aux habiletés sociales en contexte de plateaux de travail. Les parents travaillent, quant à eux, sur le transfert de certaines de ces habiletés à de nouveaux contextes de la vie courante. Les mandats de chacun-e des acteur-trice-s sont complémentaires tout en étant associés à un objectif commun. Par exemple, Anna et Martin ont remarqué que Youri suivait facilement les procédures à l'école et en contexte de plateaux de travail. Les parents de Youri, en collaboration avec l'intervenante du CISSS, veillent également à lui faire suivre des procédures à la maison pour ranger sa chambre et laver ses vêtements. De plus, au regard des habiletés sociales, Youri reconnaît qu'il doit apprendre à exprimer ce qui le dérange pour éviter l'accumulation de frustrations qui le mène parfois à exploser de colère. Enfin, un organisme communautaire, ciblé par la coordonnatrice de la TÉVA, fait vivre des journées d'exploration à Youri en vue de confirmer ses champs d'intérêt et de transférer les apprentissages en contexte réel de vie.

Plus tard, au retour du congé des Fêtes, la démarche TÉVA est révisée. Les objectifs, inscrits dans le PSII de Youri, outil intimement lié à la démarche TÉVA, sont revisités. Les différent-e-s collaborateur-trice-s discutent des interventions jugées favorables, d'ajustements nécessaires, d'interventions différenciées (adaptations, modifications), d'enjeux, d'obstacles et de facilitateurs. Se projetant dans l'avenir, l'équipe collaborative envisage des interventions qui pourraient être mises en place dans le futur.

Les différentes transitions abordées requièrent une collaboration, particulièrement lorsqu'il est question de soutenir des élèves en situation complexe. Elles nécessitent également une saine gestion documentaire puisque l'information concernant chaque élève doit être consignée progressivement dans des dossiers.

Les types de dossiers visant la saine gestion documentaire

La collecte d'informations portant sur l'élève tout au long de son cheminement donne lieu à la production de documents pour lesquels il faut assurer une bonne gestion. La section suivante présente les différents types de

dossiers (scolaire, d'aide particulière, professionnel) permettant d'assurer une saine gestion documentaire par les intervenant-e-s travaillant auprès d'un élève vivant une situation complexe. Il est possible que la gestion des dossiers suscite de nombreuses questions pour les enseignant-e-s en début de carrière. Afin d'y répondre, un [document informatif](#), élaboré par la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV, 2009), présente des informations précieuses relatives à la gestion des dossiers d'élèves, tant au primaire qu'au secondaire. Il existe également un [tableau](#) produit par la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries (CSGS, 2016). Ce dernier résume ce qui se retrouve dans les différents types de dossiers. En revanche, il importe de souligner

que les centres de services scolaires ont habituellement leur propre documentation pour la tenue et la gestion des dossiers d'élèves.

Le dossier scolaire

Le dossier scolaire sert à conserver des informations ainsi que des documents administratifs et pédagogiques à propos d'un élève. On y retrouve les renseignements nominatifs de l'élève, sa fréquentation scolaire, ses résultats scolaires et son classement (CSMV, 2009; Ladouceur, 2008).

Les centres de services scolaires sont responsables d'ouvrir un dossier scolaire pour chaque élève. Cette responsabilité est déléguée aux directions d'école qui en

assurent la gestion (MEQ, 1993). Ce dossier suit l'élève tout au long de son parcours scolaire et il peut être consulté par le titulaire de l'autorité parentale ou par l'élève de plus de 14 ans en faisant une demande à la direction d'école (CSMV, 2009).

Les acteur-trice-s impliqué-e-s dans la tenue du dossier scolaire de l'élève sont les centres de services scolaires et les directions d'école (MEQ, 1993). Les intervenant-e-s scolaires ont accès à ce dossier. Ils et elles sont encouragé-e-s à le consulter en respectant les règles en vigueur dans leur établissement, afin de bien connaître les élèves sous leur responsabilité dans l'exercice de leur fonction.

Le dossiers d'aide particulière (DAP)

Le dossier d'aide particulière (DAP) permet de consigner l'ensemble des données concernant le cheminement de l'élève quant aux mesures d'aide individuelle offerte par différent-e-s intervenant-e-s. L'objectif est de faciliter l'accessibilité, pour les intervenant-e-s impliqué-e-s auprès de l'élève, aux informations importantes, voire nécessaires pour comprendre les besoins spécifiques. Ce dossier est d'une aide précieuse en vue de réaliser une évaluation des besoins et d'assurer un suivi de l'évolution de la situation de l'élève (Commission scolaire Beauce-Etchemin [CSBE], 2010).

C'est la direction d'école qui détient la responsabilité d'ouvrir

un dossier d'aide particulière (Ladouceur, 2008). Celui-ci est mis en place pour différentes raisons, notamment la rédaction d'un plan d'intervention; la consignation d'informations importantes concernant le comportement, les interventions mises en place et leurs impacts; la conservation d'informations pertinentes concernant le cheminement personnel de l'élève (Commission scolaire de la région-de-Sherbrooke [CSRS], 2011).

Le DAP permet aux intervenant-e-s concerné-e-s d'avoir accès à des informations précieuses, mais également d'avoir un lieu pour déposer des traces de leurs suivis d'observation et d'intervention. L'ensemble des informations spécifiques à l'élève sont ainsi centralisées au même endroit, évitant la tenue de plusieurs dossiers pour un seul élève. Il peut contenir entre autres le plan d'intervention, des rapports d'observation produits par l'enseignant-e et les différents intervenant-e-s, des recommandations de professionnel-le-s, des communications avec les parents, etc. (CSMV, 2009; CSRS, 2011; MEQ, 1993).

Les acteur-trice-s impliqué-e-s pour la tenue du DAP sont la direction d'école (Commission scolaire de Montréal, 2011), l'enseignant-e de l'élève, les professionnel-le-s et le personnel de soutien impliqué-e-s dans le plan d'intervention de l'élève (CSBE, 2010).

Le dossier professionnel de l'élève

Le dossier professionnel appartient aux centres de services scolaires (même s'il est parfois conservé par le ou la professionnel-le). Il est ouvert lorsque le suivi d'un élève est mandaté par un centre de services scolaire. Les renseignements disponibles dans ce dossier sont ceux se rattachant au mandat du ou de la professionnel-le. Ils sont habituellement nécessaires au bon fonctionnement des centres de services scolaires.

L'ouverture du dossier professionnel est assurée par le ou la professionnel-le lui-elle-même pour un élève rencontrant des difficultés, à la suite d'une demande faite par l'établissement et de l'acceptation par le titulaire de l'autorité parentale ou de l'élève âgé de 14 ans et plus (CSMV, 2009; Massé et al., 2020). Différent-e-s professionnel-le-s sont tenu-e-s, par leur description de tâche, de préparer et d'assurer la mise à jour d'un dossier professionnel pour chaque élève rencontré. C'est notamment le cas des psychologues, des orthophonistes et des psychoéducateurs et psychoéducatrices (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2015) (1).

(1) *Aujourd'hui Comité patronal de négociation pour les centres de services francophones (CPNCF).*

Ce type de dossier contient des informations relatives au cheminement scolaire de l'élève, aux motifs de consultation et aux conclusions d'analyse. Le plan d'action (Sénéchal et al. 2022, article 5), les notes d'évolution ou encore les autorisations à communiquer des renseignements sont autant de documents qui peuvent y être versés au fil des ans (Commission scolaire Marguerite-Bourgeois [CSMB], 2012; Ladouceur, 2008; MEQ, 1993).

Chaque professionnel-le qui travaille auprès d'un élève devrait tenir un dossier au nom de ce dernier (CSMV, 2009). Ce dossier permet de conserver les informations pertinentes et nécessaires lors d'observations et de rencontres avec l'élève ayant des besoins spécifiques. Ce type de dossier est assujéti aux règles des ordres professionnels et du code de déontologie de chaque intervenant-e (Massé et al., 2020). Tenu à jour par le ou la professionnel-le, il doit être gardé sous clé dans ses propres classeurs.

Bien que le dossier professionnel de l'élève revête un caractère confidentiel, il peut être pertinent de partager des informations sensibles, mais non confidentielles, avec des membres de l'équipe collaborative qui travaillent auprès de l'élève. On pense notamment

dans des rapports de spécialistes et qui peuvent être partagées à l'aide de documents versés au dossier d'aide particulière par le ou la professionnel-le (MEQ, 1993). Ces recommandations sont généralement abrégées dans un document intitulé « Synthèse des interventions ».

Conclusion

En guise de conclusion, les différentes transitions se trouvent facilitées par des observations rigoureuses réalisées par une équipe collaborative parfois intersectorielle. Celles-ci sont consignées dans les différents types de dossiers présentés. Lors de la prise en charge d'une classe ou en contexte d'orthopédagogie, il est important de s'informer si les élèves possèdent un ou des dossiers. De surcroit, le jugement critique doit toujours guider le geste professionnel lors de la consultation des différents dossiers de l'élève. En effet, l'objectif de cette consultation est d'apprendre à connaître les élèves tout en évitant la formulation d'hypothèses ou de jugements hâtifs par une tentative de « lecture entre les lignes ». La personne qui consulte un dossier doit s'en tenir aux faits, repérer le contenu qui découle d'un jugement non fondé et le questionner, pour ensuite procéder à sa propre

collecte et analyse de données dans le but de collaborer à la mise en œuvre d'interventions adaptées.

Les différentes démarches collaboratives instaurées par le ministère de l'Éducation, parfois en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, préconisent toutes l'implication et la participation active de l'élève et de sa famille. Qui plus est, la recherche insiste depuis plusieurs années sur l'importance des relations de qualité entre l'école, la famille et la communauté (Deslandes, 2014).

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4e éd). Gaëtan Morin Éditeur.
- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2019). *Outil d'observation : enfant de 0 à 3 ans*. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/aqcpe-referentiel-2019_0_3ans.pdf
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2015a). *Comment observer. Les enfants au service de garde*. <http://enfant0-12.ccdmd.qc.ca/page/comment-observer>
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2015b). *Outils d'observation. Les enfants au service de garde*. <http://enfant0-12.ccdmd.qc.ca/page/outils-dobservation>
- Centre de services scolaire de la Capitale. (2020). *Les enfants à besoins particuliers au préscolaire : la trajectoire, de l'inscription à la rentrée*. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=bEJZaH4k_J4
- Centre de services scolaire de la capitale. (2021). *Transition vers la maternelle*. <https://www.cscapitale.qc.ca/transition-vers-la-maternelle-2/#Section-2>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Quatrième dossier, Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Choixavenir (2015). *Les initiatives de planification de la TÉVA au Québec*. <http://www.choixavenir.ca/documents/file/tevainitiatives2015.pdf>
- Collège Letendre. (s.d.) *Guide pratique du passage du primaire au secondaire*. <https://www.duprimaireausecondaire.ca/guide/>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2015). *Plan de classification. Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. <https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/12/plan-de-classification-du-personnel-professionnel.pdf>
- Comité régional TÉVA de l'Île de Montréal. (2015). *Guide-répertoire de la TÉVA. Un outil à l'intention des professionnels montréalais concernés par la transition de l'école à la vie active des jeunes handicapés*. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/2015/RepertoireTEVA%20WEB.pdf>
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (2010). *Procédure de gestion du dossier d'aide particulière de l'élève*. https://csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/EHDAA/procedure_gestion_dossier_aide_particuliere.pdf
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. (2011). *Procédure de gestion du dossier scolaire et d'aide particulière de l'élève jeune en formation générale*. https://www.csrq.qc.ca/fileadmin/user_upload/Services/203-Service-du-secretariat-general/documents/Publique/Reglements__politiques_et_procedures/Procédure_DossScol_DAP.pdf
- Commission scolaire des Grandes-Seigneuries. (2016). *Gestion du dossier scolaire de l'élève. Procédure # 40-02 Annexe 7*. <https://www.lamag.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Dossier-scolaire-de-l%27A91%27A8ve-Proc%27A9dure-40-02-Annexe-7-Tableau-en-date-du-31-mai-2016.pdf>
- Commission scolaire de Montréal. (2011). *Les dossiers personnels de l'élève*. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/adaptationscolaire/files/2018/12/Constitution-des-diff%27A9rents-dossiers.pdf>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeois. (2012). *Cadre de référence en orthopédagogie. Vers la réussite de tous les élèves!* https://henribeaulieu.ecolesaintlaurent.ca/wp-content/uploads/2013/12/cadre_ortho_pedagogie.pdf
- Commission scolaire Marie-Victorin. (2009). *Guide de gestion des dossiers d'élèves du primaire et du secondaire*. https://www.csmv.qc.ca/wp-content/uploads/2011/05/Guide_gestion_dossiers_eleves.pdf
- Desbiens, N., Guimont, N., Lévesque, J. et Emond-Moro, S. (s.d.). *Guide d'accompagnement pour le développement d'un programme de soutien à la transition vers le secondaire*. <http://soutien-transition.ca/elements.html>
- Deslandes, R. (2014). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/%C3%89cole-famille-communaut%C3%A9.pdf>
- Gauthier, A., Langevin, M., Lafleur, J., Pelletier, D. et Lebel, M.-B. (2013). Les rencontres de parents. *Revue préscolaire*, 51(4), 16-19.
- Goyette, M., Pontbrian, A. et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté*. Presses de l'Université du Québec.
- Julien-Gauthier, F., Desmarais, C. et Tétreault, S. (2018). *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités*. https://crises.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/transition_de_lecole_a_la_vie_active_pour_les_jeunes_ayant_des_incapacites.pdf
- Ladouceur, P. (2008). *Dossiers personnels de l'élève. Fédération des syndicats de l'enseignement*. http://www.seel.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z45/EHDAA/Dossiers_personels_de_l%27A91%27A8ve.pdf
- Legendre, R. (2005). Transition. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Vol. 3, p. 1404-1405). Guérin.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles de comportement à l'école* (3e éd.). Chenelière éducation.

- Ministère de la Famille. (s.d.). *Portrait de l'enfant en vue de sa fréquentation scolaire : les interventions gagnantes au service de garde – La passerelle*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_frequentation_scolaire_passerelle.pdf
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif. Pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2021a). *Disposition du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le dossier éducatif de l'enfant*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-605-Modalite.pdf>
- Ministère de la Famille. (2021b). *Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-705-DEESGEE-301-Guide-realisation.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_protect-reseign-perso.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA): l'intégration socioprofessionnelle et l'emploi, l'autonomie personnelle, l'éducation et la formation, les loisirs, le réseau social, la résidence, la participation à la communauté, le transport*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/1127_Transition_ecole_vie_active_Rapport_demarche_certification_Acc.pdf
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bourdeau, L. et Lehoux, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. http://w3.uqo.ca/transition/carte/2_aut_coll.htm
- Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A. C., Lehoux, N. et Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers la vie adulte. En route vers mon avenir!* https://www.periscope-quebec/sites/default/files/full-text/carte_routiere_vers_la_vie_adulte_en_route_vers_mon_avenir.pdf
- Sabourin, L., Ruel, J., Moreau, A. C., Lehoux, N. et Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* <http://w3.uqo.ca/transition/tps/?p=1735>
- Service québécois d'expertise en trouble grave du comportement et Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec. (2017). *Cadre de référence pour soutenir la transition d'un jeune ayant un trouble grave du comportement*. http://squetgc.org/wp-content/uploads/2015/01/plan-de-transition_final_pdf.pdf
- Services éducatifs du centre de services scolaire des Navigateurs. (2018). *TEVA*. <https://www.se-csdn.com/teva>
- Vallerand, N. (2019). *Le développement de l'enfant pas à pas*. <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/developpement-enfant-pas-a-pas/>

5 DES ÉQUIPES COLLABORATIVES

pour réaliser un plan d'action, d'intervention ou de services individuel et intersectoriel

Martine Sénéchal, D. Ed., docteure et consultante en éducation

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Julie Beaulieu, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Il existe une variété de démarches qui se veulent des dispositifs collaboratifs pour soutenir la réussite de l'élève en situation complexe. La démarche du plan d'action (PA), la démarche du plan d'intervention (PI) et la démarche du plan de services individualisé intersectoriel (PSII) constituent les principales. D'entrée de jeu, il importe d'être bien sensibilisé au fait que des informations sensibles et confidentielles sont l'objet d'échanges dans les équipes de collaboration et qu'elles sont consignées dans différents documents. Ainsi, la protection des renseignements (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1993) nécessite d'être connue et se rapporte à une compétence professionnelle de la profession enseignante, plus spécifiquement la treizième, qui prévoit que l'enseignant-e se doit d'agir en accord avec les principes éthiques de la profession (ministère de l'Éducation, 2020). Concrètement, cela signifie que les informations abordées et échangées devraient se limiter à celles qui sont nécessaires à l'exercice de la fonction des membres de l'équipe. Elles devraient également être partagées uniquement avec les personnes concernées par l'intervention et s'échanger dans le cadre de rencontres formelles où les conditions permettent la protection de tels renseignements.



Quelles sont les fonctions et la nature de chacun de ces dispositifs ? À quel moment s'enclenchent-ils dans le cheminement de l'élève ? Ont-ils des liens avec les transitions vécues tout au long de son parcours scolaire ?

Dans le cadre de cet article, les différents dispositifs collaboratifs susceptibles d'être rencontrés au cours de la carrière d'enseignant-e seront exposés. Son contenu favorise donc une compréhension de leur nature, de leur utilité et du rôle important joué par tous ceux et celles qui entourent l'élève en situation complexe.



Le plan d'action (PA)

La démarche du PA est habituellement réalisée par l'enseignant-e, qui débute par la consignation de ses propres observations dans le but de soutenir l'éventuelle élaboration de son PA. Ce dernier comprend plus formellement les informations essentielles afin d'analyser l'évolution de l'élève, à savoir les actions déployées pour lui, leur fréquence et leurs résultats (Commission scolaire des Navigateurs [CSDN], 2012; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPE], 2015). Ainsi, lorsqu'un élève rencontre des difficultés, l'enseignant-e met en place des mesures de flexibilité ou des interventions pour favoriser les apprentissages ou atténuer des manifestations d'ordre comportemental. Ces mesures sont consignées dans son PA de façon à assurer fluidité et transparence dans la transmission des informations, d'un-e enseignant-e à l'autre ou avec l'équipe de collaboration, et ce, en cours d'année ou lors des transitions. Le PA permet également à l'enseignant-e d'adopter une pratique réflexive en analysant les

impacts de ses interventions dans le but d'apporter les ajustements nécessaires pour soutenir l'efficacité des mesures. Lorsque les difficultés persistent, des professionnel-le-s peuvent être sollicité-e-s afin d'apporter leur aide et leur soutien à l'élève ou à l'enseignant-e. Au fil de son implication, le ou la professionnel-le élabore peu à peu son propre PA, qu'il verse à son dossier professionnel. Le ou la psychoéducatrice qui agit en rôle-conseil auprès de l'enseignant-e pour un élève en particulier, ou encore l'orthopédagogue qui intervient aux niveaux 2 ou 3 du modèle de réponse à l'intervention (RAI) (figure 1) en sont des exemples.

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) tire son origine de recherches américaines en éducation (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Il est avant tout un modèle utilisé à titre préventif en vue d'agir tôt, dès que des

difficultés apparaissent chez un élève. De plus en plus d'écoles du Québec utilisent cette approche tant sur le plan des apprentissages que sur le plan comportemental. Le modèle de RAI permet d'identifier ponctuellement les élèves qui ne progressent pas selon les attentes. Il prévoit la mise en place d'interventions adaptées aux besoins des élèves avant que la situation de l'élève ne se détériore. Ce modèle repose sur différents principes. Pour tous les niveaux, les pratiques d'enseignement doivent être **probantes** et appuyées par la recherche. Au premier niveau, les pratiques doivent être universelles, c'est-à-dire **efficaces** pour tous les élèves. Le deuxième niveau s'adresse aux élèves pour qui les interventions universelles ne suffisent pas. Les interventions sont alors **ciblées** et souvent réalisées en sous-groupe. Les interventions du troisième niveau s'adressent aux élèves qui ne répondent pas aux interventions du deuxième niveau et qui présentent des difficultés persistantes. Elles se déroulent habituellement de manière intensive et individuelle. Le passage d'un niveau à l'autre doit être appuyé par des **observations et des traces** des comportements ou des apprentissages plus difficiles pour l'élève. Enfin, la RAI nécessite la **collaboration** des différents acteurs scolaires.

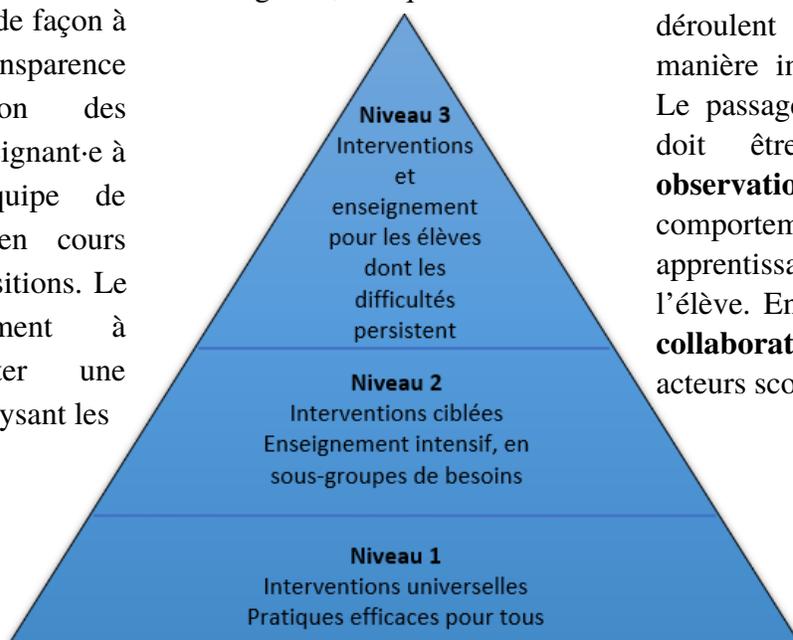


Figure 1. Modèle RAI

Aucun document officiel ne circule actuellement pour le PA, c'est donc l'enseignant·e ou le ou la professionnel·le qui se construit un document personnel. Les informations contenues dans les différents PA sont importantes pour soutenir la prise de décision quant aux interventions à mettre en place auprès de l'élève. Les échanges que ces informations suscitent dans l'équipe multidisciplinaire permettent d'évaluer la pertinence des interventions et de statuer si celles-ci apportent des améliorations concrètes et une progression vers la réussite (CSDN, 2012; MEDPE, 2015).

La communauté d'apprentissage professionnelle

En réponse à l'exigence d'améliorer l'efficacité des écoles, les chercheurs en éducation s'intéressent de plus en plus aux

équipes de collaboration instaurées dans de nombreux établissements scolaires (Fullan, 2005; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2011; Prud'homme et Leclerc, 2014). En effet, la mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) instaure une culture de collaboration centrée sur l'élève. Se définissant comme un espace de collaboration, la CAP amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves et à se questionner sur leurs pratiques dans le but de mieux répondre aux besoins de ceux-ci. Constituée entre autres des enseignants d'un même niveau au primaire ou d'une même discipline au secondaire, la CAP vise à implanter des stratégies à haut rendement afin de voir progresser tous les élèves (Leclerc, 2012). À cet effet, elle place le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2006)

de même que la progression des apprentissages au cœur des décisions prises par l'équipe d'enseignant·e·s. La CAP favorise également l'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. Il s'agit d'un dispositif qui agit en prévention auprès des élèves qui présentent des difficultés, notamment grâce aux trois dernières questions présentées au tableau 1 (Sénéchal, 2021). Les équipes déterminent ainsi un curriculum harmonisé, les contenus à enseigner et les outils pour recueillir des observations. Elles prévoient également la mise en place de mesures universelles et ciblées pour l'élève qui a déjà appris et pour celui qui n'a pas appris. En identifiant les stratégies qui ont été efficaces avec les élèves, les membres de la CAP réfléchissent à leurs pratiques, ce qui favorise leur développement professionnel.

Tableau 1. Adaptation des cinq questions fondamentales de la CAP et leurs modalités (CTREQ, 2018; Sénéchal, 2021)

Que voulons-nous que nos élèves apprennent en priorité et pourquoi?	● Sélection des éléments du PFEQ priorités, détermination d'un curriculum réaliste et harmonisé, des stratégies à enseigner, détermination de séquences d'apprentissage, harmonisation des pratiques, etc.
Comment saurons-nous si nos élèves ont appris?	● Critères et outils d'observation communs, grilles d'évaluation sommative, élaboration de copies types, progression des apprentissages, etc.
Quelles sont les interventions à privilégier pour les élèves qui n'apprennent pas?	● Mise en place, à même la classe, de mesures pour les élèves qui ont davantage de besoins; interventions ciblées; sous-groupes de besoins; enseignement des stratégies en collaboration avec les professionnel·le·s; etc.
Que fait-on avec les élèves qui ont réalisé les apprentissages prioritaires?	● Différenciation pour les élèves qui savent, qui font et qui comprennent, au terme et même avant la séquence; planification d'activités d'enrichissement; etc.
Quelles stratégies ont eu le plus d'impacts sur le progrès et la réussite des élèves?	● Apprentissage en équipe; développement professionnel grâce à la CAP; stratégies à haut rendement; etc.

Le même type de planification peut être repris pour l'enseignement et l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles. Sénéchal (2021) indique que ce travail de planification et d'harmonisation favorise la prévention des difficultés d'ordre comportemental. Dans le PFEQ (MELS, 2006), les habiletés socioémotionnelles sont exposées de façon globale et succincte à travers les compétences transversales. Or, tout comme pour les apprentissages académiques, il devient efficace de déterminer et de convenir en CAP le contenu des habiletés à enseigner explicitement, d'une année à l'autre, et de prévoir des interventions pour les élèves qui n'ont pas appris. De ces observations, il peut découler la création de sous-groupes de besoins, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan du comportement. L'analyse rigoureuse des progrès permettra un ajustement des interventions. En définitive, l'établissement d'un curriculum réaliste et harmonisé des apprentissages et des habiletés socioémotionnelles permet de mettre en place une structure de collaboration pour s'assurer que tous et toutes les enseignant-e-s savent ce que les élèves doivent apprendre à des moments précis, pour chaque contenu d'enseignement (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018; Sénéchal, 2021).

Le rôle de l'équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e dans la démarche du plan d'action

Afin de répondre à un objectif d'inclusion scolaire des élèves en situation complexe tout en brisant l'isolement de son enseignant-e, Sénéchal (2021) et Trépanier et Paré (2010) proposent d'avoir recours à une *équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e*. Cette équipe désignée vise à favoriser la réussite scolaire de l'élève en appuyant son ou ses enseignant-e-s, qui, malgré la mise en place d'un PA rigoureux, peinent à observer des résultats positifs de leurs interventions. Concrètement, l'équipe de soutien regroupe des intervenant-e-s en communauté de pratique afin d'identifier des solutions susceptibles de favoriser les apprentissages et la réussite éducative dès l'apparition des difficultés chez l'élève, tout en

brisant l'isolement de l'enseignant-e (Trépanier et Paré, 2010). Dans ce contexte, les enseignant-e-s sont amené-e-s à passer de l'optique « *mon élève* » à celui de « *notre élève* » en misant sur les pratiques collaboratives et sur l'expertise combinée placée au service de la réussite éducative de l'élève (Sénéchal, 2021).

Dans les écoles où l'équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e a été mise en œuvre, le PA devient celui de toute l'équipe de soutien (enseignant-e-s et professionnel-le-s), brisant ainsi l'isolement de chacun-e des intervenant-e-s (Caron et al., 2022, article 2). Cette équipe se déploie dans une phase précédant le PI (Sénéchal, 2021). La figure 2 illustre le processus de mise en application d'une équipe de soutien à l'enseignant-e et à l'élève (Trépanier et Paré, 2010).



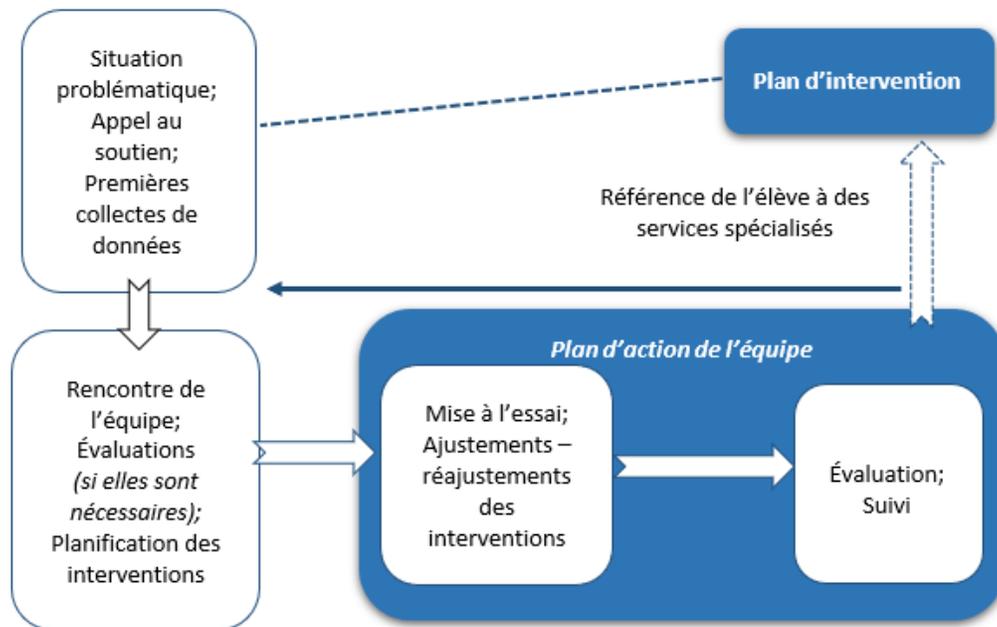


Figure 2. Le processus de mise en application d'une équipe de soutien à l'enseignant-e et à l'élève (Trépanier et Paré, 2010)

Advenant le cas où ces difficultés persistent dans le temps, que l'élève résiste aux interventions universelles ou ciblées, et ce, malgré l'aide ponctuelle de professionnel-le-s, il y a mise en place d'un PI. Celui-ci vient répondre au besoin d'une action concertée de l'ensemble des acteur-trice-s avec l'élève et ses parents.

Dans le cadre d'un projet de recherche-action portant sur le soutien des milieux, Sénéchal (2021) a élaboré un recueil d'outils concernant la démarche du PI. Certains outils, développés par une équipe de conseiller-ère-s pédagogiques du CSSDN, incluent différents documents pour soutenir la mise en place d'une équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e, dont :

- un document explicatif intitulé « Équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant – *présentation du modèle* » ;

- un feuillet explicatif ;
- des moyens d'intervention pour les enseignant-e-s — À consulter avant de faire appel à l'équipe de soutien ;
- un gabarit de « *plan d'action* » pour l'équipe de soutien à l'enseignant-e et à l'élève ;
- un document intitulé « *rencontre bilan* » permettant d'évaluer l'efficacité des interventions du point de vue des intervenant-e-s et les apprentissages réalisés par les membres de l'équipe.

Ces outils sont disponibles dans les annexes de l'[essai doctoral](#) de Sénéchal (2021).

Le plan d'intervention (PI)

Le PI s'inscrit dans une démarche qui a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés persistantes au regard des

apprentissages ou du comportement, a besoin d'interventions adaptées et concertées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite (MEQ, 2004). Les orientations qui ont été retenues par le Ministère indiquent que chaque élève peut réussir si les intervenant-e-s considèrent la réussite de façon différenciée en misant sur les forces de l'élève et sur les ressources du milieu, et si une vision systémique de la situation de l'élève est adoptée, tout en intensifiant une collaboration école-famille-communauté (MEQ, 2004). De façon générale, le PI devient nécessaire lorsque des interventions en soutien à d'importantes manifestations comportementales ou des mesures d'adaptation ou de modification sont essentielles pour permettre à l'élève de réaliser la tâche qui lui

est proposée. Il est important de mentionner qu'il n'est pas exigé que l'élève obtienne un diagnostic quelconque pour adapter la tâche et rejoindre sa zone proximale de développement.

Il a été précédemment question (Caron et al., 2022, article 3) de l'importance de l'observation et de la consignation des données afin de mieux connaître les élèves et de cerner les besoins de ceux qui se trouvent en situation complexe. Le cadre de référence pour l'élaboration des plans d'intervention produit par le MEQ (2004) décrit les quatre phases de cette démarche. Celles-ci comprennent :

1. la collecte et l'analyse d'informations ;
2. la planification des interventions (rencontre avec parents, élèves et intervenant-e-s) ;
3. la réalisation des interventions ;
4. la révision du PI au cours de l'année (Goupil, 2020; MEQ, 2004).

Dans le cadre de la démarche du PI, la collecte d'informations, réalisée de façon continue à travers les autres dispositifs dont il a été question, est un processus qui permet de venir en aide à l'élève bien avant la décision d'élaborer un PI (Sénéchal, 2021). En effet, la CAP et l'équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e permettent la mise en œuvre de pratiques collaboratives dans la phase que Sénéchal (2021) désigne comme l'étape avant le PI.

Pour être efficaces, les dispositifs collaboratifs nécessitent d'être formellement structurés (Beaumont et al., 2010; Sénéchal, 2021). Cette solide structure permet entre autres de créer le climat favorable à des échanges, d'assurer l'efficacité des rencontres, de prévoir les outils qui permettent de documenter les manifestations, et de garder des traces des décisions prises et des pistes de solutions envisagées et mises à l'épreuve. En plus de briser l'isolement des enseignant-e-s et des autres intervenant-e-s et

d'assurer une cohérence des interventions, les dispositifs collaboratifs permettent de favoriser le développement professionnel des personnes qui y participent (Sénéchal, 2021).

Le tableau 2 permet d'illustrer deux dispositifs à utiliser dans la phase avant le PI caractérisés par la collecte et l'analyse de l'information.

Tableau 2. Dispositifs pour favoriser les pratiques collaboratives dans la phase avant le plan d'intervention (Sénéchal, 2021)

Avant le plan d'intervention.

La phase de collecte et d'analyse de l'information

L'évaluation au service de l'apprentissage et de la CAP

- Un curriculum réaliste et harmonisé (apprentissages scolaires et socioprofessionnels)
- Des pratiques d'enseignement efficaces sur le plan des apprentissages et des comportements
- L'utilisation des données : traces et preuves d'apprentissage

L'équipe de soutien à l'enseignant-e et à l'élève

- Une analyse systémique de la situation de l'élève
- La recherche active de solutions
- La mise à l'essai et le soutien à l'enseignant-e à l'aide du PA de l'équipe de soutien

La démarche du PI est une pratique pédagogique qui remplit différentes fonctions : elle sert plus spécifiquement à planifier et coordonner les objectifs et les actions, à assurer une fluidité dans les communications entre les intervenant-e-s et avec la famille, à réguler les interventions et les actions auprès de l'élève, et à prendre des décisions concernant le cheminement ou le classement scolaire (Commission scolaire de Montréal [CSDM], 2005; MEQ, 2004). Elle se traduit par une démarche de concertation, assurant ainsi une cohérence des interventions, qui visent un soutien aux apprentissages ou au comportement. Cette démarche invite les intervenant-e-s à réinvestir les questions utilisées dans la CAP, mais cette fois, pour un élève en particulier (Sénéchal, 2021). En se posant ces cinq questions, l'équipe est amenée à bien préciser les objectifs qui apparaitront au PI : Que voulons-nous que l'élève apprenne en priorité? Comment le saurons-nous? Que ferons-nous s'il n'apprend pas? Que ferons-nous s'il apprend (l'étape suivante)? Quelles ont été les stratégies efficaces?

Outre les objectifs communs poursuivis en réponse aux besoins prioritaires de l'élève qui découlent de ces questions, le PI collige les moyens pour atteindre ces objectifs, les échéanciers et les résultats visés. Au-delà de l'importante démarche sur laquelle il s'appuie, il faut savoir que la Loi sur l'instruction publique (LIP) oblige la rédaction d'un PI pour les

élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Goupil, 2020). Cela étant dit, le PI peut aussi devenir nécessaire pour des élèves considérés à risque (CSDM, 2005). Goupil (2020) définit un élève à risque comme présentant des facteurs de vulnérabilité qui nécessitent d'instaurer rapidement des interventions concertées à l'aide d'une mobilisation des intervenant-e-s pour pallier ses difficultés et pour diminuer le risque d'échec ou l'exacerbation de sa situation. Un élève à risque, pour qui aucune intervention n'est mise en place, pourrait voir sa situation compromise et devenir éventuellement un EHDAA. De même, toute décision ayant un impact sur le parcours scolaire de l'élève doit faire l'objet d'une démarche concertée inscrite dans le PI. Peu importe le moment dans l'année, si la situation de l'élève est préoccupante et que les PA et autres dispositifs utilisés n'ont pas permis de répondre à ses besoins, le PI peut et devrait être élaboré.

Les acteur-trice-s impliqué-e-s dans la rédaction du PI et sa mise en œuvre sont la direction de l'école, l'élève (s'il en est capable), les parents ou le ou la titulaire de l'autorité parentale ainsi que les intervenant-e-s travaillant auprès de l'élève (enseignant-e, éducateur-trice spécialisé-e, éducateur-trice du service de garde, psychologue, psychoéducateur-trice, conseiller-ère d'orientation, orthophoniste, etc.) (Goupil, 2020; MEQ, 2004). Il est à noter que la direction de l'école est

responsable de la mise en place du PI selon l'article 96.14 de la LIP (Légis Québec, 2021, 1er avril).

Pour aller plus loin:

- [Soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention](#) (Duchaine et al., 2020)
- Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (5e éd.) (Goupil, 2020)
- Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (Bouchard et al., 1996)
- [Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants](#) (MELS, 2011)
- Plans d'intervention, de services et de transition (Goupil, 2004)
- Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire (Goupil, 1991)
- Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (MEQ, 2004)
- [Le plan d'intervention adapté : Une démarche concertée pour la réussite de tous les élèves](#) (Commission scolaire de Montréal, 2005)
- [Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention \(PI\)](#) (Sénéchal, 2021)

Le plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)

Le plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) est une démarche de planification et de concertation pour les deux réseaux (éducation et santé - services sociaux) en vue d'améliorer la qualité des réponses aux besoins d'un jeune (MELS et Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2013). L'instauration de cette importante démarche découle d'une entente de complémentarité entre le milieu scolaire et celui de la santé et des services sociaux afin d'assurer un continuum de services intégrés entre les deux réseaux et leurs partenaires. Bien que cette démarche ne soit pas encadrée par une loi, comme c'est le cas pour le PI d'un EHDAA, les partenaires des deux réseaux sont appelés à unir leurs efforts afin d'assurer une offre de services qui contient les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment requis, à des interventions en réponse à leurs besoins (Comité régional MSSS-MELS de la Capitale-Nationale, 2012; MELS et MSSS, 2013). En d'autres mots, le PSII a pour objectif de soutenir le développement du jeune en procédant à la planification et à la coordination des services et des ressources entre les deux réseaux. Il n'est pas rare qu'un PSII soit mis en place lors de la transition école vie active (TÉVA). La démarche TÉVA est détaillée dans Caron et al. (2022, article 4).

La démarche pour l'établissement d'un PSII peut être initiée par un-e intervenant-e provenant d'un réseau ou de l'autre, ou encore à la suite d'une demande de l'élève, du parent ou du ou de la titulaire de l'autorité parentale. Les échanges entre les intervenant-e-s des deux réseaux permettent d'évaluer la pertinence de mettre en œuvre la démarche du PSII en priorisant l'intérêt de l'élève. De façon générale, cette démarche devient nécessaire lorsque la personne présente une situation complexe affectant différentes sphères de développement et requérant la mobilisation des deux réseaux afin de s'aider mutuellement (MSSS et MELS, 2005) et de prévenir une dégradation de la situation. Par exemple, cela pourrait concerner un élève ayant une déficience intellectuelle ou physique, ayant un problème de dépendance ou encore, vivant avec une problématique de santé mentale (Comité régional MSSS-MELS de la Capitale-Nationale, 2012; MSSS et MELS, 2005).



Plus précisément, les situations qui requièrent un PSII (sans auteur, 2019) :

- dépassent le mandat d'un seul établissement et nécessitent la mobilisation de plusieurs acteur-trice-s des deux réseaux ;
- nécessitent une harmonisation pour la mise en place d'interventions particulières, de ressources spécialisées ou de plusieurs adaptations de la part des deux réseaux ;
- exigent des prises de décision qui auront une incidence dans les différentes sphères de développement du jeune ;
- nécessitent la concertation afin de préparer l'entrée à l'école, de planifier la transition de l'école primaire à l'école secondaire, de l'école à la vie active, de l'école au centre de réadaptation ou du centre de réadaptation à l'école ;
- exigent une concertation afin de prévenir une détérioration de la situation du jeune.

Le document qui découle de cette démarche doit comprendre, en plus des objectifs à atteindre, le nom et les coordonnées de tous les participants, les capacités du jeune, de sa famille et de son milieu, les attentes du jeune, une analyse de ses besoins, les objectifs et les moyens pour les atteindre, les personnes responsables des moyens, l'échéancier du plan et les résultats visés (CSDM, 2005).

Les acteur·trice·s impliqué·e·s sont l'élève, s'il en est capable, le parent ou le ou la titulaire de l'autorité parentale, l'enseignant·e, les différent·e·s intervenant·e·s du milieu scolaire : direction, éducateur·trice·s spécialisé·e·s, professionnel·les comme le ou la psychoéducateur·trice ou l'orthophoniste, les différent·e·s intervenant·e·s du milieu de la santé et des services sociaux comme le ou la travailleur·euse social·e, l'intervenant·e en centre jeunesse ou l'intervenant·e communautaire, et le ou la coordonnateur·trice du projet, soit une personne significative qui agit auprès de l'élève et qui participe au PSII. Cette personne est responsable, entre autres, de faire le suivi du PSII auprès des autres intervenant·e·s et de s'assurer du respect des échéanciers (MSSS et MELS, 2005).

En l'absence d'un PSII, la concertation et la collaboration sont quand même présentes, notamment pendant la phase de collecte d'informations ou encore dans le contexte d'une participation à l'élaboration des plans d'intervention de chaque établissement (MELS et MSSS, 2013). Il serait par exemple possible d'interpeller un·e intervenant·e du réseau partenaire dans un rôle-conseil – en raison de son expertise – pour qu'il participe à une démarche de PI sans pour autant initier celle du PSII. Les échanges entre les intervenant·e·s doivent permettre de déterminer la démarche à initier, dans l'intérêt du jeune et de ses parents. Il faut enfin s'assurer

qu'un·e intervenant·e invité·e à participer au PSII est un·e partenaire qui joue un rôle actif dans la vie du jeune.

Pour aller plus loin:

- [Le plan de services individualisé et intersectoriel](#) (MSSS et MELS, 2005)
- [Cadre de référence régional, Démarche de plan de services individualisé et intersectoriel \(PSII\) en Mauricie et au Centre-du-Québec](#) (Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec et MELS, 2011)
- [Une réalité unique, un projet commun. Cadre de référence montréalais pour les plans de services individualisés et intersectoriels \(PSII\)](#) (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2014)
- [Plan d'intervention individualisé \(PSI\) et intersectoriel \(PSII\)](#) (Commission scolaire des Bois-Francs, 2017)
- [Cadre de Référence Régional sur le Plan de Services Individualisé et sur le Plan de Services Individualisé et Intersectoriel: Volet Jeunesse](#) (Comité régional MSSS-MELS de la Capitale-Nationale, 2012)
- [Guide synthèse de la démarche PSII](#) (sans auteur, 2019)

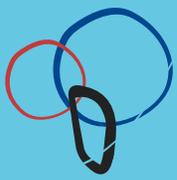
L'équipe d'intervention jeunesse (ÉIJ)

Des équipes d'intervention jeunesse sont apparues dans chaque région au début des années 2000. Elles découlent d'une

volonté ministérielle de regrouper les ressources et de mieux les coordonner pour éviter aux enfants de rencontrer un vide de service ou un manque de cohérence entre ceux-ci parce que leur situation est jugée trop complexe (Lemay et al., 2017). L'équipe d'intervention jeunesse (ÉIJ) est formée d'agent·e·s de liaison issu·e·s des établissements qui offrent des services aux jeunes et à leur famille, soit le centre de services scolaire, représenté par une direction des services en adaptation scolaire, et les différents programmes des CISSS et des CIUSS, représentés par des coordonnateur·trice·s cliniques des différents programmes (Jeunesse, DI-TSA-DP, DPJ, etc.). Les situations travaillées en ÉIJ sont très complexes et nécessitent inévitablement l'intervention et la collaboration de plusieurs partenaires pour s'assurer d'offrir des services permettant de répondre aux besoins multiples de l'élève. L'équipe est soutenue par un·e coordonnateur·trice et les pratiques collaboratives qu'on y retrouve visent à assurer l'accès, la continuité et la complémentarité des services pour des jeunes qui, autrement, pourraient se retrouver en bris de service.

Pour aller plus loin:

- [Guide de soutien à l'implantation ou consolidation des mécanismes de coordination intersectorielle ou des Équipes d'Intervention Jeunesse \(ÉIJ\), et à la réalisation des démarches de plan de services individualisé et intersectoriel \(PSII\)](#) (Lemay et al., 2017)



ILLUSTRATION

de la collaboration pour réaliser un plan d'action

Catherine est une jeune enseignante qui accueille un groupe d'élèves de 3e année. En début d'année, elle amorce la consignation d'observations relatives au fonctionnement de huit de ses élèves qui rencontrent des défis au regard du respect des règles de la classe et de l'école. Elle a pris soin de consulter le dossier de ces élèves. Après avoir mis en place des pratiques efficaces relatives à la gestion de sa classe (niveau 1 de la réponse à l'intervention [RAI]), elle remarque que certains élèves nécessitent davantage d'attention et de soutien. En échangeant avec ses collègues de niveau lors d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), elle constate que l'une d'entre elles identifie le même besoin. Elles en informent donc les membres de l'équipe multidisciplinaire (direction, professionnel-le-s) et elles collaborent avec l'éducatrice spécialisée afin de mettre en place des sous-groupes de besoins à l'intérieur desquels seront explicitement enseignés les comportements attendus ou les habiletés sociales requises (niveau 2 de la RAI). Pour chacun des élèves qui rencontrent des défis, elle élabore un plan d'action (PA) dans lequel elle note succinctement ses observations : l'appel aux parents, leur accueil, les ateliers auxquels l'élève participe, sa RAI... bref, toute observation pertinente permettant de rendre explicites l'évolution de la situation et les éléments qui ont pu l'influencer.

Après quelques semaines, Catherine observe des améliorations notables pour six de ses élèves. Toutefois, Naomie et Alexis continuent à démontrer des difficultés assez importantes. Catherine décide alors de rencontrer les parents pour convenir de moyens communs à mettre en place et elle inscrit à son PA le résultat de ses échanges avec l'élève et ses parents. Elle observe alors une amélioration chez Alexis, mais Naomie continue à rencontrer des défis importants; elle présente de plus en plus de manifestations comportementales. Catherine et les parents de Naomie peinent à comprendre ce qui peut expliquer ces réactions. En outre, un échange avec l'enseignante qui accueillait Naomie dans sa classe l'année précédente ne permet pas d'identifier de pistes de solution.

Surmontant la peur d'être jugée, Catherine décide de faire appel à l'équipe de soutien à l'élève et à l'enseignant-e. À l'aide des observations qu'elle a recueillies, elle peut brosser un portrait très clair de son élève, ce qui permet aux collègues enseignant-e-s et professionnel-le-s membres de l'équipe de soutien de participer à une lecture des besoins de Naomie. Cette lecture clinique est facilitée par la présence de personnes ayant des expériences multiples et variées. Au terme des deux premières rencontres, un PA dans lequel la psychoéducatrice fournira des grilles d'observation et procédera à une analyse brève du comportement est élaboré. Naomie et Catherine obtiennent le soutien requis (niveau 3 de la RAI) et au fil des semaines, Naomie répond peu à peu à l'intervention. Les parents observent également des améliorations à la maison. Nonobstant ces observations et sachant que Naomie présente certaines vulnérabilités, l'équipe de soutien et Catherine demeurent vigilantes et sont prêtes à s'engager dans la démarche du PI si une action concertée s'avérait nécessaire pour bien répondre à ses besoins.

Conclusion

Les démarches du PA, du PI et du PSII permettent l'observation et la consignation d'informations importantes qui concernent le développement de l'enfant ou de l'adolescent·e et les interventions mises en place pour lui ou elle à différents moments de son cheminement scolaire. Les dispositifs collaboratifs sont non seulement essentiels pour échanger ces informations cruciales permettant de favoriser sa réussite éducative et son bien-être, mais également pour briser l'isolement de l'enseignant·e. En outre, chacune des démarches permet de regrouper autour de l'élève des

acteur·trice·s significatif·ive·s : le PA permet à son enseignant·e de documenter sa situation, le PI de travailler étroitement avec les parents et d'autres professionnel·le·s, et le plan de services individualisé intersectoriel permet de collaborer avec les intervenant·e·s issu·e·s du réseau de la santé et des services sociaux.

Comme le mentionne Le Bortier (2008), il est de plus en plus difficile pour un·e professionnel·le d'agir seul·e avec compétence dans les situations complexes. Celles-ci nécessitent des pratiques collaboratives se traduisant par « une dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient

comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance » (Corriveau et al., 2010, p. 9).

Références

- Agence de la santé et des services sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre de référence régional, Démarche de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)* en Mauricie et au Centre-du-Québec. <https://ciusssmcq.ca/telechargement/221/demarche-de-plan-de-services-individualise-et-intersectoriel-psii-en-mauricie-et/>
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2014). *Une réalité unique, un projet commun. Cadre de référence montréalais pour les plans de services individualisés et intersectoriels (PSII)*. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782895108160.pdf>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Premier dossier. La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf>
- Comité régional MSSS-MELS de la Capitale-Nationale. (2012). *Cadre de Référence Régional sur le Plan de Services Individualisé et sur le Plan de Services Individualisé et Intersectoriel Volet Jeunesse*. [https://reijq.espaceweb.usherbrooke.ca/phocadownloadpap/Documents/REIJQ/3.%20D%C3%A9marches%20PSI%20PSII/3.1%20%20Cadres%20re%CC%81fe%CC%81rence%20PSI/R-03-Que%CC%81bec%20\(2012\)%20Cadr%20Ref.%20PSI%20et%20PSII.pdf](https://reijq.espaceweb.usherbrooke.ca/phocadownloadpap/Documents/REIJQ/3.%20D%C3%A9marches%20PSI%20PSII/3.1%20%20Cadres%20re%CC%81fe%CC%81rence%20PSI/R-03-Que%CC%81bec%20(2012)%20Cadr%20Ref.%20PSI%20et%20PSII.pdf)
- Commission scolaire de Montréal. (2005). *Le plan d'intervention adapté. Une démarche concertée pour la réussite de tous les élèves*. <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/DepliantPIA.pdf>
- Commission scolaire des Bois-Francs. (2017). *Plan d'intervention individualisé (PSI) et intersectoriel (PSII)*. <https://www.csbf.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/Formulaire-PSI-PSII-annexe-4-2.pdf>
- Commission scolaire des Navigateurs. (2012). *Référentiel CSDN. Pour soutenir l'élève à risque et l'élève HDAA*. CSDN.
- Corriveau L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck Supérieur.
- Duchaine, M.-P., Bernier, V., Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y. et Verret, C. (2020). Soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention. *La foucade*, 20(2), 27-29.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability : System thinkers in action*. Corwin Press.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Gaëtan Morin éditeur .
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec (2021). *Loi sur l'instruction publique*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lci-13.3>
- Le Boterf G., (2013), *Travailler en réseau et en partenariat : Comment en faire une compétence collective* (3e éd.). Eyrolles.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A.C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
- Lemay, L., Lambert, H., Bouchard, A. et Lamontagne, M. (2017). *Guide de soutien à l'implantation ou consolidation des mécanismes de coordination intersectorielle ou des Équipes d'Intervention Jeunesse (ÉIJ), et à la réalisation des démarches de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)*. [https://reijq.espaceweb.usherbrooke.ca/phocadownloadpap/Recherche-action-monographies/Lemay%20et%20al%20\(2017\)%20Guide%20d'implantation%20E%CC%81IJ-Version%20finale2-23oct17-v2.pdf](https://reijq.espaceweb.usherbrooke.ca/phocadownloadpap/Recherche-action-monographies/Lemay%20et%20al%20(2017)%20Guide%20d'implantation%20E%CC%81IJ-Version%20finale2-23oct17-v2.pdf)
- Ministère de la Santé et des Services sociaux et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le plan de services individualisé et intersectoriel*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Plan-services.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignant.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école. Document d'information*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_protect-reseign-perso.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite des élèves*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2013). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Cadre.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2015). *Lignes directrices pour le plan d'intervention. Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LignesDirectricesPourlePlanIntervention.pdf>
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Sans auteur (2019). *Guide synthèse de la démarche PSII*. https://020b411d-72a6-49c7-a880-9d1951907787.filesusr.com/ugd/2afeac_51d99407214d444fdbc4faa1f48289bc5.pdf
- Sénéchal, M. (2021). *Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention (PI)* [essai doctoral, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/18870>
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). *Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève*. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Presses de l'Université du Québec.

6 DES OUTILS NUMÉRIQUES

favorisant la collaboration interorganisationnelle et intersectorielle

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Séverine Parent, Ph. D., professeure en technologie éducative et en littératie numérique, Université du Québec à Rimouski

Gabrielle Adams, M.A., doctorante en éducation, Université du Québec à Rimouski

Aimy Gagné, B.A. en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Rimouski

La collaboration mise sur le partage, la mise en commun, la coréalisation et la codécision. Pour atteindre leurs objectifs, les collaborateur·trice·s en éducation ont à entrer en communication avec l'élève et sa famille, voire à se rencontrer. Lorsqu'ils ou elles proviennent d'un même milieu, comme dans certains cas de collaboration interpersonnelle ou interprofessionnelle (Caron et al., 2022, article 2), la communication peut être facilitée par le fait que les collaborateur·trice·s soient réuni·e·s en un lieu. Or, dans certains cas de collaboration interorganisationnelle ou intersectorielle, il importe d'optimiser les moyens de communiquer puisque les collaborateur·trice·s œuvrent dans des secteurs distincts et sont contraint·e·s par des horaires hétérogènes. Bien souvent éloigné·e·s physiquement, ils ou elles doivent se tourner vers des outils numériques rendant possible la mise à profit d'expertises complémentaires pour des élèves dont les besoins complexes nécessitent la collaboration, et ce, tout en préservant la confidentialité.



Quels moyens peuvent être utilisés pour favoriser l'efficacité ainsi que la pérennité des actions collaboratives ayant pour but de soutenir la réussite des élèves tout en préservant le bien-être des enseignant·e·s? Quels outils numériques permettent de relever des défis d'organisation, de gestion de dossiers, de communication à distance?

Dans cet article, l'usage d'outils numériques pour collaborer sera d'abord décrit. Ensuite, des outils numériques en soutien aux pratiques collaboratives (particulièrement interorganisationnelles et intersectorielles) seront présentés. Ces outils permettent les interactions au sein de groupes, comités, tables de concertation, pour ne nommer que ces exemples. Par ailleurs, plusieurs de ces outils favorisent autant les interactions synchrones qu'asynchrones. Enfin, une illustration d'un usage d'outils numériques favorisant la collaboration intersectorielle est exposée.



L'utilisation d'outils numériques pour collaborer

Tout d'abord, il faut savoir que les outils collaboratifs numériques, logiciels ou applications n'ont pas pour effet de changer du tout au tout les méthodes de travail. Ils permettent plutôt de créer, enregistrer, transmettre, partager ou échanger (UNESCO-UIS, 2009), palliant ainsi quelques difficultés auxquelles sont généralement contraintes les équipes de travail (Benedetto-Meyer et Klein, 2017). Ces outils favorisent la concertation d'acteur·trice·s dont les connaissances et les compétences sont diversifiées et complémentaires dans les situations complexes nécessitant la collaboration. Les outils technologiques peuvent également créer une « zone d'échange » dans laquelle les utilisateur·trice·s interagissent en ayant accès à une multitude de ressources partagées (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

L'usage des outils numériques a pour but de faciliter la mise en place de pratiques collaboratives entre des acteur·trice·s provenant de secteurs diversifiés, car grâce à leur utilisation, l'information n'est désormais plus transmise en silos (indépendants), mais plutôt diffusée au sein de réseaux (interreliés) (Benedetto-Meyer et Klein, 2017;

Bouzidi et Boulesnane, 2017). Les outils contribuent notamment au décloisonnement des frontières symboliques et organisationnelles entre les milieux (Benedetto-Meyer et Klein, 2017) de manière à favoriser la multidisciplinarité ainsi que l'émergence d'une intelligence collective, en plus de faciliter la pérennité des échanges entre les membres (Bouzidi et Boulesnane, 2017). L'utilisation des outils favorisant la collaboration a pour effet de mettre en commun et de capitaliser les connaissances ainsi que l'information sur une plateforme commune à tous les partenaires (Champsaur et Rochard, 2016). Qui plus est, les technologies de l'information et de la communication (TIC) facilitent sans contredire les échanges et le partage entre les acteur·trice·s géographiquement éloigné·e·s (Champsaur et Rochard, 2016).

Les créateur·trice·s de logiciels et d'applications se sont adapté·e·s aux besoins ainsi qu'aux capacités des utilisateur·trice·s et conçoivent désormais des plateformes faciles à utiliser. Ainsi, les utilisateur·trice·s d'outils numériques n'ont pas nécessairement à posséder un bagage de connaissances poussées en informatique (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

Effectivement, selon ces auteur·e·s, les interfaces graphiques sont conviviales et intuitives comme jamais elles ne l'ont été auparavant. De surcroît, ces plateformes sont accessibles sur des appareils variés tels que les tablettes, les téléphones mobiles, les ordinateurs, etc. Dans le milieu scolaire, il est toutefois suggéré d'avoir recours à des outils déjà utilisés par les collaborateur·trice·s, et soutenus par l'organisation, autant que faire se peut.

Enfin, comme le soulignent Massé et al. (2021a), l'utilisation des outils technologiques doit tenir compte de considérations éthiques. Il importe effectivement de préserver la sécurité, la confidentialité des données, la vie privée et la propriété intellectuelle. En milieu scolaire la [protection des renseignements personnels](#) est depuis longtemps une priorité (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1993). C'est pourquoi il est notamment recommandé d'anonymiser les documents partagés et d'en restreindre les accès.

Des outils numériques en soutien aux pratiques collaboratives

Pour certains élèves en situation complexe (Beaulieu et al., 2022, article 1) et en soutien aux enseignant-e-s qui les accompagnent quotidiennement, des collaborateur-trice-s ont à unir leur expertise respective. Pour cela, ils ou elles sont appelé-e-s à :

1. organiser la collaboration à l'aide du numérique ;
2. planifier des rencontres de concertation à l'aide du numérique ;
3. échanger par visioconférence ;
4. s'engager dans le suivi distanciel des coréalizations et des codécisions.

1. Organiser la collaboration à l'aide du numérique

Lorsqu'un-e enseignant-e est impliqué-e dans une situation complexe concernant un élève, l'établissement et le maintien de la collaboration passent par une organisation préalable. Actuellement, au Québec, le portail [Mozaïk](#), propulsé par la Gestion du réseau informatique des centres de services scolaires (GRICS), est la plateforme de collaboration et de communication créée pour le milieu éducatif et utilisée par celui-ci. Le portail vise essentiellement à mieux travailler collectivement pour la réussite des élèves.

Son implantation a commencé dans les dernières années et se poursuit progressivement. Les fonctionnalités du portail sont disponibles selon ce qui a été choisi par chaque centre de services scolaire et elles sont au service des [élèves](#), des [enseignant-e-s](#), des [parents ou tuteur-trice-s](#), des [intervenant-e-s](#) et de la [direction d'établissement](#).



Avant de consigner quoi que ce soit sur la plateforme sécurisée, l'équipe-école est invitée à se renseigner sur les élèves (âge, état de santé, forces, défis, besoins) et leur microsysteme (famille, groupe de pairs, services reçus). Pour cela, plusieurs enseignant-e-s et intervenant-e-s optent pour des rencontres, des appels téléphoniques ou des formulaires. Les membres du personnel écoutent les élèves et leur entourage immédiat et recueillent ou livrent de précieuses informations, puis mettent à jour le dossier de chaque élève.

La collaboration s'organise également par un accès sécurisé aux informations recueillies. Sur le portail Mozaïk, les élèves ont la possibilité de

communiquer et de consulter leur profil, leurs cours et leur vie scolaire : absences, retards, activités à faire en classe, leçons et devoirs, transport, communications, travaux et résultats scolaires (GRICS, 2021).

Pour ce qui est des parents, ils peuvent communiquer avec les enseignant-e-s et leur enfant et consulter le dossier de leur enfant : fonctionnement à l'école, progression dans les apprentissages, plan d'intervention (GRICS, 2021). Encore fréquents, les échanges par courriel ou par téléphone permettent également de communiquer et partager de l'information avec les enseignant-e-s et les élèves (Goupil, 2020).

À l'aide du numérique, les enseignant-e-s peuvent créer leur plan de classe, planifier, communiquer, évaluer, partager, faire un suivi des observations et des interventions (SOI). Concernant le dernier point soulevé, Mozaïk permet aux enseignant-e-s d'entrer des SOI à même le dossier numérique d'un ou de plusieurs élèves. En activant une fonctionnalité, ces observations sont consultables par les parents (GRICS, 2021).

Soutenant la collaboration interprofessionnelle, [Mozaïk-Portail pour intervenants](#) et [direction](#) (GRICS, 2021) donne un accès, bien que restreint, aux dossiers et suivis des élèves (profil général, résultats scolaires, horaire, comportement, etc.), aux courriels des parents, des élèves et des employé·e·s du milieu. Également, le portail permet à certain·e·s collaborateur·trice·s internes de rédiger et partager des publications accessibles aux parents, aux élèves et au personnel autorisé. Ce portail inclut aussi la possibilité de faire une entrée et un suivi d'une observation et

d'une intervention (accessible ou non aux parents). Enfin, le module Veille active (en partenariat avec [Optania](#)) peut offrir des rétroactions instantanées aux intervenant·e·s. Les rétroactions permettent de suivre la progression des élèves dans leur parcours scolaire. La plateforme est nouvelle et son intégration vient avec des ajustements en fonction des besoins du milieu. À cet égard, plusieurs collaborateur·trice·s du milieu scolaire sont regroupé·e·s dans un réseau social pour échanger sur leurs constats et besoins

relativement à la plateforme.

Pour le moment, les intervenant·e·s externes n'ont pas accès au portail Mozaïk. La collaboration interorganisationnelle et intersectorielle se concrétise encore fréquemment par des échanges synchrones ou asynchrones à l'aide d'autres outils numériques. Notons, par exemple, le courriel, la visioconférence, le clavardage, les fichiers numériques partagés avec l'autorisation des familles concernées et des intervenant·e·s impliqué·e·s.

Tableau 1. Outils de la suite Office et Google

Office 365

Pour organiser la collaboration à l'aide du numérique, le milieu scolaire utilise aussi la plateforme Microsoft Office 365. Elle offre des outils en ligne utiles au personnel scolaire, aux apprenant·e·s et aux collaborateur·trice·s externes en provenance d'autres secteurs. Selon les paramètres d'une institution, [Office 365](#) donne accès à :

- OneDrive, suite bureautique de stockage, d'applications et de partage ;
- Word, traitement de texte ;
- Excel, tableur ;
- PowerPoint, création de présentations ;
- Forms, création de formulaires, questionnaires en ligne ;
- Teams, plateforme collaborative de visioconférence dont la fonction Équipes réunit un groupe de personnes, sur invitation, qui travaillent en étroite collaboration pour atteindre leurs objectifs ;
- Outlook, courriels ;
- SharePoint, organisation de dossiers ;
- Stream, service de partage de vidéo de l'organisation ;
- Sway, création de présentations ou de bulletins d'information attrayants.

Google WorkSpace

De son côté, la suite Google offre également des outils de collaboration. Les établissements scolaires les utilisent via Google Classroom, un environnement numérique d'apprentissage gratuit (création et diffusion) conçu pour le milieu scolaire. Ce dernier comprend :

- Drive, suite bureautique de stockage, d'applications et de partage ;
- Docs, traitement de texte ;
- Sheets, tableur ;
- Slides, création de présentations ;
- Forms, création de formulaires, questionnaires en ligne ;
- Meet, visioconférence ;
- GMail, courriels ;
- Sites, création de sites web.

Que ce soit pour les outils de Microsoft (Office 365) ou de Google, les espaces sont déployés selon les choix des centres de services scolaires. Les enseignant-e-s y accèdent via leur adresse professionnelle et les outils et logiciels sont disponibles si les services informatiques de l'établissement les ont rendus accessibles. Lorsqu'utilisé, Google Classroom comme environnement numérique d'apprentissage permet également aux élèves de communiquer et partager de l'information avec les enseignant-e-s.

L'utilisation d'outils pour la collaboration entre les membres d'un même établissement est habituellement aisée. Il importe toutefois de se renseigner auprès des services informatiques pour connaître les paramètres et conditions de collaboration avec des membres externes. Dans le respect de la confidentialité et en obtenant les autorisations nécessaires pour tout partage de données confidentielles concernant des élèves et les acteur-trice-s impliqué-e-s, les principales fonctionnalités des outils permettent les interactions, le traitement et le partage d'informations.

2. Planifier des rencontres de concertation à l'aide du numérique

Si au niveau du microsystème (collaboration interpersonnelle) et du mésosystème (collaboration interprofessionnelle)

la planification des rencontres peut se faire de vive voix entre quelques personnes, il n'en est rien pour le niveau du macrosystème (collaboration intersectorielle, par exemple entre un centre de services scolaire et un centre intégré de santé et de services sociaux). Pour planifier des réunions de concertation facilement et en peu d'étapes, il est tout indiqué de recourir à un outil numérique de sondage destiné à connaître les disponibilités des différent-e-s collaborateur-trice-s invité-e-s à assister à une réunion. [Doodle](#) ou [Calendly](#) permettent ce genre de sondage, parfois envoyé par courriel à l'aide d'un carnet d'adresses des personnes à convoquer. Il est ainsi aisé de fixer la date et l'heure correspondant au moment où une majorité de personnes sont disponibles ou encore au moment où les principales personnes collaboratrices sont disponibles. C'est ensuite la personne responsable du sondage de planification qui a pour tâche d'informer par courriel les collaborateur-trice-s du moment retenu dans un avis de convocation. Cet avis comporte généralement les informations suivantes : le nom de la personne qui convoque la réunion; le type de réunion (réunion d'information, de suivi, etc.); la date, le jour, l'heure et le lieu de la réunion, un lien cliquable indiquant l'adresse qui mène à la salle de réunion en ligne; l'objet de la réunion et les points qui seront discutés (projet d'ordre du jour).

La personne qui convoque peut créer un événement dans son calendrier, incluant les informations de la réunion, et inviter les personnes convoquées. Ces dernières sont alors avisées par courriel et peuvent, en un clic, ajouter l'événement commun à leur calendrier. Des agendas ou calendriers électroniques comme [Google Agenda](#), [Outlook](#), viennent faciliter l'organisation en y transférant l'information moyennant quelques clics. Enfin, il n'est pas rare que des documents soient à consulter pour se préparer à une réunion. Il peut s'agir d'un [procès-verbal](#) ou, le plus souvent, d'un compte-rendu moins officiel. Il peut s'agir également d'ébauches, de propositions, d'avis ou d'un [document collaboratif en ligne](#) à consulter. Le partage de liens vers les documents pourrait être privilégié au partage de documents en fichier joint. Ainsi, tous et toutes peuvent avoir accès aux mêmes récentes versions du document.



3. Échanger par visioconférence

Pour assurer un suivi optimal pour un élève en situation complexe, c'est l'école, la famille (incluant parfois l'élève lui-même) et la communauté qui doivent être interpellées. Toutefois, il peut être complexe de réunir des collaborateur·trice·s œuvrant dans des lieux distincts pouvant être éloignés géographiquement. Il peut alors être fort facilitant d'opter pour les échanges par visioconférence afin de rendre plus accessibles les rencontres de concertation.

La visioconférence, moyen permettant des interactions synchrones, rend possible la discussion entre les collaborateur·trice·s. [Google Meet](#) est un outil couramment employé. Les outils de visioconférence professionnels et sécurisés, dont [Teams](#) et [Zoom](#) sont fréquemment utilisés et les rencontres qui s'y déroulent peuvent être enregistrées puis téléchargées avec l'accord de tous·toutes les participant·e·s. Même si des versions gratuites des outils sont disponibles, il est préférable d'opter pour la licence obtenue par l'établissement d'attache de la personne responsable de la programmation des réunions virtuelles.

Les principales fonctionnalités de ce type d'outil sont :



- partage d'un lien pour accéder facilement à une rencontre ;
- accès à une rencontre hybride, soit par visioconférence ou par système téléphonique, au choix des participant·e·s ;
- division de la salle de rencontre virtuelle et des participant·e·s de la visioconférence en sous-groupes ;
- partage d'un ou plusieurs écrans simultanément lors de rencontres ;
- enregistrement des rencontres sur le nuage ou l'ordinateur ;
- clavardage par la messagerie instantanée, soit avec la ou les personnes qui animent ou entre toutes les personnes participantes.

(Brunet, 2020)

Au moment sélectionné, les collaborateur·trice·s accèdent à la salle de réunion virtuelle à l'aide d'un lien, et ce, peu importe où ils se trouvent. Avec un accès à Internet, les ordinateurs, les tablettes et les téléphones peuvent être utilisés pour rejoindre la réunion à laquelle ils ou elles sont convoqué·e·s. Au début de la rencontre, la personne responsable de l'animation peut rappeler quelques règles concernant le déroulement, la

nétiquette et la confidentialité des discussions. Elle peut notamment inviter les collaborateur·trice·s à prendre des notes personnelles manuscrites ou numériques (p. ex. [One Note](#)). C'est la personne nommée pour agir à titre de secrétaire de réunion qui prend les notes de manière plus officielle pour l'ensemble des collaborateur·trice·s.

Pendant la rencontre, en partage d'écran autorisé, tout·e collaborateur·trice peut utiliser quelques diapositives ou documents (projet, plan, formulaire, budget, résolution, avis, rapport, etc.) préalablement préparés pour animer et orienter les échanges. Pour cela, des outils de la suite Office ou Office 365 comme Word, Excel, PowerPoint et Forms peuvent être utilisés. Il en va de même pour la suite Google. La présentation des différents fichiers peut être ponctuée de moments plus interactifs suscitant la coconstruction, la mise en commun et la coréalisation. Par exemple, les différents fichiers peuvent être disponibles en suivant un lien vers un dossier sécurisé OneDrive [partagé entre les collaborateur·trice·s](#). Si les fichiers contiennent des informations confidentielles ne pouvant être partagées, mieux vaut opter pour le partage d'écran avec le consentement verbal ou écrit des parents ou des tuteurs légaux.

Il peut être préférable de veiller à anonymiser les différents fichiers à partager, au besoin. L'anonymat est aussi à privilégier s'il y a usage de certains outils numériques interactifs visant la coconstruction : [Mentimeter](#) (intégration de commentaires en temps réel dans des supports visuels), [Miro](#) (plateforme de collaboration visuelle de type organisateur graphique), [Padlet](#) (mur virtuel collaboratif pour créer ensemble), et [autres outils](#).

Dans le cas de Padlet, les principales fonctionnalités qui engagent à collaborer sont :

- possibilité d'utiliser l'un des six canevas de présentation tels que le flux de présentation classique dans lequel les publications se succèdent de manière linéaire ou la toile permettant de créer des tableaux conceptuels ;
- partage d'un lien pour accéder facilement à un tableau collaboratif ;
- interaction entre les personnes participantes par l'ajout d'éléments et de commentaires ;
- création de tableaux, de cartes et de listes de tâches collaboratives ;
- publication de contenu multimédia tel que du texte, des documents, des liens, des photos, des vidéos, des fichiers audios, etc. ;

- possibilité de commenter ou de noter les contenus partagés.

Pour clore une rencontre de concertation, il est utile de faire le point sur les décisions prises en collaboration et de discuter des suites de la réunion. Comme la collaboration vise la codécision et la coréalisation, qui aura à faire quoi? Et, s'il y a lieu, quelles décisions doivent être prises pour donner suite à la rencontre? Avant d'annoncer la prochaine rencontre et de lever la réunion, une identification de mandats ou de tâches peut être faite, tout comme une attribution ou un choix des tâches en fonction des expertises respectives et des rôles.



4. S'engager dans le suivi distanciel des coréalizations et des codécisions

Après une rencontre de concertation, la personne secrétaire rédige et soumet un compte-rendu ou un procès-verbal officiel. Idéalement, elle le rend disponible dans un délai raisonnable à tous les collaborateur·trice·s pour que tous et toutes suivent l'évolution du dossier commun qui les concerne. La personne responsable du groupe de collaborateur·trice·s peut également rendre disponibles les tâches attribuées ou choisies et en assurer le suivi, notamment quant au respect des échéances.

La fonction [Équipes de Microsoft Teams](#) est une avenue intéressante. Des outils technologiques de gestion de projets collaboratifs comme [Trello](#) permettent aussi de renseigner les collaborateur·trice·s sur l'état d'avancement des travaux, partager des tâches, donner des rétroactions sur les tâches réalisées (Massé et al., 2021b) et entretenir l'esprit d'équipe. Trello propose entre autres des fonctionnalités qui permettent de joindre des fichiers (le compte-rendu de réunion, par exemple), d'attribuer des tâches aux membres de l'équipe, de fixer des échéanciers, de commenter le flux de travail, etc.

Voici les principales fonctionnalités de l'outil Trello :

- création de tableaux, de cartes et de listes de tâches collaboratives ;
- partage d'un lien pour accéder facilement à un tableau collaboratif ;
- interaction entre les participant·e·s par l'ajout de commentaires et de notifications.



ILLUSTRATION

de l'utilisation d'outils numériques favorisant la collaboration intersectorielle au service d'une élève en situation complexe

Lauralie est une élève de 2e secondaire ayant des difficultés d'apprentissage importantes. Récemment, elle a reçu un diagnostic de cancer. Elle est atteinte d'une leucémie aiguë lymphoblastique, un cancer du sang et de la moelle osseuse qui nécessite des traitements de chimiothérapie et une longue hospitalisation. Lauralie et tout son entourage sont en état de choc des suites du diagnostic.

La jeune fille est retirée de l'école pour ses traitements. L'hôpital devient sa résidence permanente. À 14 ans, l'adolescente jongle avec bien des incertitudes. Elle continue toutefois de donner un sens à sa vie, notamment en poursuivant son cheminement scolaire à son rythme, en milieu hospitalier. Lauralie n'est pas seulement une patiente, elle est une élève. En milieu hospitalier, le service scolaire s'organise en étapes (adaptation de [Commission scolaire de Montréal, n/d](#)) inspirées des quatre étapes présentées précédemment dans l'article (Figure 1) :

1

Organisation de la collaboration à l'aide du numérique

Dès son admission à l'hôpital, l'équipe scolaire s'organise à l'aide d'une équipe sur invitation dans Microsoft Teams et établit la collaboration avec les parents et le personnel de l'école fréquentée initialement par Lauralie. Les parents de Lauralie autorisent l'équipe enseignante nouvellement désignée en milieu hospitalier à communiquer avec l'école d'origine pour assurer les apprentissages selon un rythme adapté à la situation complexe vécue.

2

Planification des rencontres de concertation à l'aide du numérique

La personne responsable du service scolaire en milieu hospitalier planifie les rencontres virtuelles de concertation en utilisant les applications de la suite Office 365, notamment via l'équipe formée dans Teams. Les informations sont rendues disponibles dans un dossier partagé sécurisé. Concrètement, les collaborateur·trice·s utilisent OneDrive pour sa suite bureautique de stockage, d'applications (dont Word, PowerPoint, Forms, Outlook) et de partage.

3

Échanges par visioconférence

À l'hôpital, l'équipe enseignante collabore avec l'équipe médicale responsable de Lauralie. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage prend en compte les exigences cliniques. L'adolescente consacre entre 30 et 60 minutes par jour à ses activités scolaires, lorsque son état le permet. Comme elle a des difficultés d'apprentissage importantes et que le temps consacré aux activités scolaires est court, deux orthopédagogues — l'une de l'équipe de l'école d'origine, l'autre de l'équipe associée à l'hôpital — font des suggestions relativement aux apprentissages à prioriser. À sa demande, Lauralie

participe à certaines activités en ligne (de manière synchrone sur Meet ou asynchrone sur l'environnement numérique Google Classroom) avec ses camarades de son école d'origine. De vive voix en visioconférence Teams ou par écrit au moyen de documents en ligne collaboratifs et



de clavardage, l'équipe du service scolaire en milieu hospitalier assure un suivi avec l'école d'origine et la famille. L'équipe-école d'origine consigne également des informations dans le dossier d'élève sur le portail Mozaïk.

4 Engagement dans le suivi distanciel des coréalizations et des codécisions

Lauralie est de retour à la maison. Encore grandement secouée et affaiblie, elle se prépare à retourner progressivement à son école d'origine avec du soutien. L'équipe de service scolaire en milieu hospitalier collabore avec les parents et l'école d'origine pour planifier la réinsertion optimale de Lauralie dans son milieu. Les traces de cette collaboration sont colligées dans un dossier collaboratif en ligne accessible dans l'équipe Teams. Lors de rencontres de collaboration en visioconférence, l'équipe formule des recommandations quant aux interventions à privilégier. L'équipe-école d'origine prend le relais et élabore un plan de services intersectoriel individualisé (PSII) (Sénéchal et al., 2022, article 5) à mettre fréquemment à jour dans l'équipe Teams et dans Mozaïk. Les mises à jour se réalisent en concertation par visioconférence, en partage d'écran avec les collaborateur·trice·s. Les mises à jour se font en fonction des besoins de Lauralie (suivi médical, traitements, suivi au CISSS et en psychologie au privé).

Pour Lauralie, élève en situation complexe, et en soutien à la famille et aux intervenant·e·s impliqué·e·s qui l'accompagnent, des collaborateur·trice·s unissent leur expertise respective à l'aide d'outils numériques qui viennent directement supporter leurs pratiques collaboratives. À l'aide du numérique, ils ou elles organisent la collaboration, planifient des rencontres de concertation, échangent et s'engagent dans le suivi des coréalizations et des codécisions.

La figure suivante résume les grandes étapes de l'utilisation des outils numériques en soutien aux pratiques collaboratives.



Figure 1. Étapes de l'utilisation des outils numériques.

Quelques conditions à mettre en place

L'utilisation des outils numériques peut constituer une piste de solution intéressante pour relever plusieurs défis susceptibles d'entraver l'établissement et le maintien d'une collaboration interorganisationnelle ou intersectorielle efficace. Effectivement, le recours à l'usage des TIC permet entre autres aux membres de l'équipe d'interagir dans un réseau d'échange, de rechercher, d'interpréter ainsi que de communiquer plus aisément. Bien entendu, l'ensemble de ces actions mobilisées par l'utilisation d'outils numériques a aussi ultimement pour but de faciliter la mise en place d'interventions auprès d'élèves en situation particulière pour répondre efficacement à leurs besoins.

Pour soutenir cette collaboration, différentes conditions doivent être rassemblées dans ce contexte, notamment un leadership partagé, des ressources disponibles et un personnel compétent (Alexandre et Parent, sous presse). En effet, comme le leadership partagé implique que différent-e-s acteur-trice-s de l'éducation contribuent à la prise de décisions, l'implication et la volonté des parties prenantes impliquées dans la situation sont nécessaires. De plus, pour soutenir la collaboration intersectorielle avec le numérique, une attention particulière est portée à la disponibilité des ressources matérielles (tablettes,

ordinateurs, connexion wifi, etc.) et logicielles (ressources disponibles et soutenues par les services informatiques, accessibles pour le personnel d'un établissement scolaire et le personnel externe à l'organisation scolaire aussi). Les personnes qui vont être impliquées dans cette collaboration doivent être suffisamment compétentes; elles doivent notamment être minimalement à l'aise avec les outils et leurs affordances.

Conclusion

Cet article décrit l'usage d'outils numériques de façon générale ainsi que les avantages dont les membres d'une équipe de collaboration interorganisationnelle ou intersectorielle peuvent bénéficier en les utilisant. S'ensuit une brève présentation d'applications/logiciels ainsi que de leurs principales fonctionnalités pour soutenir des pratiques collaboratives. Cette présentation a pour objectif de faciliter le choix quant à l'utilisation d'outils au profit de l'ensemble des collaborateur-trice-s internes et externes sollicité-e-s pour soutenir un élève en situation complexe. Les outils numériques ne cessent d'évoluer pour répondre aux besoins en matière de collaboration.

L'accès à un dossier en ligne, qui rassemble l'ensemble des informations concernant des élèves ayant des besoins particuliers ou en situation complexe par l'entremise

d'outils numériques, pourrait faciliter la collaboration intersectorielle entre les acteur-trice-s sollicité-e-s. Effectivement, avec l'autorisation du parent, l'élaboration d'un tel dossier aurait le potentiel de favoriser le partage des informations tout en facilitant la concertation entre des professionnel-le-s intervenant auprès de l'élève (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018b). Qui plus est, les transitions de l'élève en difficulté, que ce soit le passage du service de garde au préscolaire, au primaire, au secondaire ou au marché du travail, s'en verraient grandement facilitées puisque celui-ci pourrait désormais « profiter d'une continuité de services favorisant une progression adéquate dans les activités éducatives et pédagogiques qui lui sont proposées » (MEES, 2018a, p. 29). Dans son [plan d'action numérique](#) (MEES, 2018b), le gouvernement du Québec prévoyait, entre 2018 et 2019, l'étude et la conception du dossier unifié de l'élève, un dossier qui suivrait ce dernier tout au long de son parcours éducatif et qui viendrait aplanir des obstacles à la collaboration. La phase de réalisation du projet ainsi que son déploiement progressif et évolutif sont donc à suivre de près.

Références

- Alexandre, M. et Parent, S. (soumis). Déterminants de pratiques technologiques innovantes d'enseignantes et d'enseignants expérimenté(e)s interordres en formation à distance. Dans M. Alexandre et J. Bernatchez (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université : enjeux didactiques et enjeux politiques*. Presses de l'université du Québec.
- Benedetto-Meyer, M. et Klein, N. (2017). Du partage de connaissances au travail collaboratif : Portées et limites des outils numériques. *Presses de Sciences Politiques*, (3), 29-38.
- Bouzidi, L. et Boulesnane, S. (2017). Les humanités numériques : L'évolution des usages et des pratiques. *Lavoisier*, 13(3-4), 19-38.
- Brunet, L. (2020, avril). L'ABC du télétravail — les outils de base pour le travail à distance en équipe. *Culture Laval*.
- Champsaur, C. et Rochard, M. (2016). Le portail terminologique : un outil moderne de partage des connaissances. *ILCEA*, 27, 1-18.
- Commission scolaire de Montréal. (n/d). *L'école à l'hôpital : service scolaire en milieu hospitalier. La persévérance, un moteur de réussite!* https://www.chusj.org/getmedia/2101db1c-d645-47ee-af8e-385cf42c479c/depliant_ssmh_depliant_FR.pdf.aspx?ext=.pdf
- Gestion du réseau informatique des centres de services scolaires. (2021). *Mieux travailler en équipe pour la réussite des élèves! Mozaïk-Portail est la plateforme de collaboration et de communication créée spécifiquement pour le milieu de l'éducation*. <https://grics.ca/mozaikportail/>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Massé, L., Caron, J. Gagnon, C. Fortier, M-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021a). Dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232-274). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Caron, J. Gagnon, C. Fortier, M-P., Gagnon-Tremblay, A., Duchaine, M.-P. et Daigle, S. (2021b). *Outils technologiques favorisant les interactions au sein des communautés d'apprenants*. <https://reverbereducation.com/thematiques/developpement-professionnel/ouvrage/chapitre-8-les-dispositifs-de-developpement-professionnel-qui-sappuient-sur-les-communautés-dapprenants/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). *Tout pour nos enfants : pour la réussite éducative : Stratégie 0-8*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.
- UNESCO-UIS. (2009). *Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf

7 DANS LA CLASSE DE FÉLIX :

Illustration de la collaboration intersectorielle dans un contexte inclusif pour un élève ayant une déficience intellectuelle

Sylvain Letscher, Ph. D., professeur en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski

Pauline Beaupré, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Naomie Fournier Dubé, doctorante en éducation, Université du Québec à Rimouski/Montréal

Marie-Luce Carrier, candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

Karine Lapierre, D.E.S.S. en administration scolaire, enseignante de Félix, Centre de services scolaire des Monts-et-Marées

Marnie Gauthier, éducatrice spécialisée de Félix, Centre de services scolaire des Monts-et-Marées

Félix est inclus dans son école de quartier au sein d'une classe jumelée de 1re et 2e année (multiniveaux). Il est en 2e année. C'est un enfant souriant et chaleureux. Une collaboration prend forme dans le contexte de classe de Félix dans une philosophie de l'école inclusive. Comme l'indique la directrice de l'école de Félix : « l'inclusion, c'est d'accepter de faire autrement pour permettre à l'enfant de vivre des réussites. Il est heureux, il progresse, donc c'est sûr que c'est efficace. Il vit des moments d'enfant et ça, c'est très important ».



Comment cette inclusion scolaire se réalise-t-elle, selon les parents et les intervenant-e-s de Félix? Comment la collaboration entre les différent-e-s professionnel-le-s, avec les parents, prend-elle forme dans le contexte d'inclusion scolaire de Félix?



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Les pratiques de collaboration (Beaupré et al., 2022b, article 10) peuvent être garantes de l'inclusion d'un élève ayant une déficience intellectuelle. Ces pratiques impliquent une collaboration à plusieurs niveaux, avec les parents et l'élève, entre les professionnel·le·s de même qualification (collaboration interpersonnelle), ou de qualifications différentes (collaboration interprofessionnelle), et entre les membres de différentes organisations (collaboration interorganisationnelle) ou secteurs d'activités (collaboration intersectorielle), comme le réseau de l'éducation, de la santé et des services sociaux (Caron et al., 2022, article 2). Une étude de cas est proposée à partir d'un contexte réel d'inclusion scolaire, celui de Félix, un élève ayant une déficience intellectuelle non verbale. Ce contexte est illustré également sous forme vidéo (Dans la classe de Félix, 2020-2021). Dans cet exemple, la collaboration tient compte de facilitateurs dans l'environnement de Félix, notamment les relations entre la famille, l'école et la communauté plus élargie (Beaupré et al., 2022a, article 9), mais aussi de pratiques d'inclusion scolaire (Beaupré, 2014; Letscher et al., 2015a; Paré et al., 2015).

Une captation vidéo dans la classe et des entrevues ont été réalisées auprès de la direction d'école, de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée de la classe de Félix,

de l'orthopédagogue attitrée, de l'agente de réadaptation, de la conseillère pédagogique de l'école, ainsi que de ses parents (mère, père et belle-mère). Ce texte met de l'avant une analyse thématique de plusieurs aspects de la collaboration à travers l'histoire de Félix, tels que l'équipe du plan d'intervention individualisé et intersectoriel (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006), les rôles et le soutien partagés, dans un objectif de développement des compétences axées sur la participation sociale (CAPS-I, 6-15 ans) (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2019a), considérant le contexte particulier à la COVID-19. L'équipe éducative met de l'avant des apprentissages de Félix sur les plans de la communication, de la lecture et l'écriture, de la mathématique, de l'éthique et la culture religieuse ou à la vie en société, des relations sociales, de la motricité et de la gestion des comportements, et elle propose des adaptations pédagogiques ([TalkTablet](#), horaire imagé, carnet de communication, temps de pause, objets lestés de type lézard lourd, etc.).

L'histoire de Félix

Félix a une déficience intellectuelle moyenne et une dyspraxie verbale sévère. Sa belle-mère est travailleuse sociale, son père est mécanicien et maire de la municipalité. Sa mère travaille au service de garde de l'école de Félix, comme surveillante d'élèves

le midi, et aide à domicile dans La Matanie. Félix fréquente une école d'environ une cinquantaine d'élèves, du préscolaire jusqu'à la 6e année. Il y a environ quatre classes dans cette école. C'est un petit milieu, dans un village d'environ 1 000 habitants. Il s'agit d'une école avec un indice de milieu socioéconomique défavorisé (IMSE) de 10, ce qui permet l'octroi d'une allocation supplémentaire du ministère de l'Éducation. Le choix de la direction d'école, en collaboration avec l'équipe éducative (collaboration interprofessionnelle), a été de donner plus de temps de présence à une orthopédagogue (3 jours/semaine) pour des interventions ponctuelles dans ou en dehors de la classe de Félix (et d'autres classes de l'école). L'équipe a aussi opté pour l'ajout d'une enseignante-ressource (4 jours/semaine) afin de diminuer le ratio enseignant-élèves par classe et d'apporter un soutien spécifique aux élèves, en mathématique et en français, pour chacun des cycles. Selon l'enseignante, ce n'est pas une surcharge d'avoir Félix dans la classe ordinaire. De plus, elle a déjà enseigné à Félix en maternelle 4 ans, et c'est sa douzième année d'enseignement. Félix a une sœur et un frère plus âgés, dont le dernier est à la même école, et sa sœur à l'école secondaire. Félix a toujours résidé dans le même village et est connu de la population locale depuis qu'il est tout petit. Les enfants savent que Félix a une trisomie 21 et qu'il fait les choses différemment.

Chaque année, il y a une sensibilisation réalisée auprès des élèves, des parents et du personnel.

L'éducatrice spécialisée de Félix l'a rencontré pour la première fois à la maternelle 4 ans, alors qu'elle lui proposait des séances de 30 minutes d'activités psychomotrices et des jeux structurés dans le gymnase. Selon elle, l'approche du jeu avec Félix est primordiale pour assurer sa participation dans les activités éducatives. Dans ces ateliers, avec son éducatrice, Félix a appris à suivre des règles, à communiquer avec quelqu'un pour apprendre à mieux le connaître ainsi qu'à formuler des besoins. L'éducatrice spécialisée intervient de manière continue dans la classe de Félix depuis la maternelle 5 ans. Félix a 8 ans et est actuellement en 2e année à temps plein dans une classe jumelée 1re-2e année. L'école fonctionne avec des classes jumelées par cycle (1re-2e, 3e-4e, 5e-6e année). En raison de la taille de l'école, le fonctionnement par classe multiniveau sera la modalité en place tout le long du parcours de Félix au primaire. Le choix de l'équipe éducative a fait en sorte que Félix a repris une fois sa maternelle 5 ans, avant l'entrée en première année du primaire, pour lui permettre de consolider certains apprentissages et de se préparer à être dans un contexte ordinaire, assis à un pupitre et en interaction avec les autres élèves lors de travaux d'équipe, notamment. L'équipe-école évalue le cheminement de Félix avec des objectifs à court terme, mais aussi année après année, à partir de son

plan d'intervention. Il est prévu qu'il reste avec le même groupe d'élèves jusqu'à sa 6e année et qu'il poursuive son cheminement à l'aide du programme CAPS-I.

L'équipe du plan d'intervention individualisé et intersectoriel : rôles et soutien partagés

L'équipe éducative se réunit ponctuellement pour discuter des objectifs d'intervention avec Félix, ses parents et des professionnel-le-s du réseau de la santé et des services sociaux (collaboration interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle et intersectorielle). La rencontre de plan d'intervention a lieu à l'école sous la coordination de la direction d'école.

Plusieurs professionnel-le-s y participent, dont une psychoéducatrice du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI), qui évalue Félix et propose des objectifs que l'éducatrice spécialisée du CRDI va appliquer à l'école et à la maison. Il a aussi été possible de faire appel à une ergothérapeute pour pallier les difficultés liées à la motricité de Félix. De plus, l'orthophoniste du CRDI établit des besoins prioritaires relatifs à la communication. L'enseignante, l'éducatrice spécialisée et l'enseignante en orthopédagogie sont également présentes pour informer des objectifs d'apprentissage et des adaptations établis pour l'élève. D'autres personnes peuvent intervenir au

besoin, notamment la coenseignante de 2e année en classe jumelée, une agente de réadaptation pour la gestion des comportements, une travailleuse sociale ainsi qu'une conseillère pédagogique (du Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme). Dans le réseau de personnes-ressources de Félix, il y a également une personne préposée aux élèves handicapés (PEH), qui prodigue des soins pour son hygiène, ainsi que son éducatrice du service de garde pour l'accompagnement le midi, et un physiothérapeute du CRDI. Le physiothérapeute a pu proposer des exercices de développement moteur pour Félix sur le plan musculaire et ostéoarticulaire, par exemple. Le tableau 1 présente des exemples de rôles professionnels associés aux intervenant-e-s de Félix.

Tableau 1. Exemples de rôles professionnels ([Fédération du personnel scolaire, 2021](#); [Gouvernement du Canada, 2021](#); [L'Association des Orthopédagogues du Québec, 2021](#); [ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021](#); [Office des professions du Québec, 2021](#))

Conseiller-ère pédagogique	Effectue des recherches, rédige des rapports et coordonne les politiques et les programmes d'enseignement aux niveaux préscolaire et primaire.
Éducateur-trice en service de garde	Offre des activités récréatives en milieu scolaire qui complètent les services éducatifs fournis par l'école aux élèves de la maternelle et du primaire, en dehors des heures d'enseignement.
Éducateur-trice spécialisé-e	Intervient à l'aide de diverses techniques pour promouvoir la communication, la réadaptation et les compétences sociales de la personne.
Enseignant-e (préscolaire-primaire)	Enseigne des compétences disciplinaires et transversales à l'élève dans les domaines des langues (français, anglais), de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social, des arts et du développement de la personne.
Ergothérapeute	Élabore des programmes individuels ou de groupe pour des personnes ayant une maladie, une blessure, un trouble du développement, un problème émotif ou psychologique, ou pour des personnes âgées, dans le but d'entretenir, de restaurer ou d'améliorer sa capacité à s'occuper d'elle-même et à travailler, à fréquenter l'école ou à s'adonner à des loisirs.
Orthopédagogue	Est spécialisé-e dans l'évaluation et l'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, en lecture, en écriture ou en mathématique.
Orthophoniste	Diagnostique, évalue et traite les troubles de la communication, dont les troubles de la parole, de la fluidité, du langage, de la voix et de la déglutition.
Physiothérapeute	Évalue et planifie un programme de traitement individuel pour maintenir, améliorer ou rétablir le bien-être physique et la mobilité du patient, soulager la douleur et prévenir l'incapacité physique.
Préposé-e aux élèves handicapés (PEH)	Apporte du soutien à l'élève handicapé dans ses déplacements, dans son hygiène, dans sa sécurité et sur le plan du bien-être.
Psychoéducateur-trice	Évalue les capacités adaptatives et établit un programme d'intervention auprès de personnes présentant des difficultés d'adaptation sur le plan comportemental dans leurs différents milieux de vie.

Par ailleurs, c'est lors du plan d'intervention de la maternelle 5 ans que les parents et l'équipe-école ont pris ensemble la décision que Félix resterait au primaire, dans sa communauté. L'équipe était ouverte à ce qu'il reste en classe ordinaire avec le programme CAPS-I pour lui permettre d'être inclus et de s'épanouir afin d'apprendre à vivre avec les autres et en société. Depuis la première

année, il apprend à aller chercher de l'aide, par exemple, d'un adulte. Selon le père de Félix, il apprend beaucoup par imitation.

Félix est un enfant souriant et chaleureux (p. ex., « il va dire bonjour »). C'est un garçon très enjoué, facile d'approche, toujours aimé, qui joue avec les autres durant les temps libres. Il aime beaucoup tout ce qui est animé au tableau interactif,

le format vidéo, interactif, le travail d'équipe, les objets à manipuler, les activités sous forme de jeu et l'éducation physique (ÉP), ce qui augmente son attention à l'apprentissage. Il comprend les consignes du premier coup en ÉP. Une de ses forces est sa capacité à s'engager dans ses apprentissages et à entrer en relation avec les autres, notamment dans les équipes de travail.

Il aime la mathématique, plus que le français ou l'écriture. Félix est capable de dénombrer de 0 jusqu'à 5, avec un appui visuel (p. ex., TalkTablet, jetons, etc.). Il recopie et écrit de plus en plus des mots, sans toutefois être en mesure de composer une phrase seul. Un défi pour Félix, sur le plan de la lecture, est de mémoriser les sons des lettres et de mettre les sons ensemble. Un autre défi pour lui est la communication, plus précisément son expression orale, qui nécessite un support visuel et une interface de synthèse vocale (p. ex., TalkTablet), notamment. Il est moins patient lorsqu'il s'agit de présentations orales réalisées à tour de rôle par les onze autres élèves de la classe parce qu'il y a un délai d'attente. Toutefois, à l'oral, Félix est capable de comprendre et de retenir l'information, et même certains détails d'histoires qui lui sont lues (p. ex., distinguer les personnages, leur costume, identifier les noms). Il fait des efforts dans les activités de bricolage, puisque c'est un défi pour lui sur le plan de la motricité fine.

De surcroît, des liens se sont tissés avec son enseignante spécialisée durant ces années parce qu'ils se côtoient régulièrement. Selon son enseignante, cette stabilité lui permet d'approfondir ses apprentissages. L'enseignante spécialisée tient un rôle d'accompagnement auprès de Félix et de deux autres élèves de la classe, une élève ayant une

trachéotomie et un autre ayant un trouble développemental du langage. Toutefois, elle intervient individuellement auprès de tous les élèves de la classe dans leurs apprentissages et sur le plan des relations sociales, au besoin, en collaboration avec l'enseignante (collaboration interprofessionnelle). Elle va appliquer les stratégies du plan d'intervention qui ont été élaborées par l'équipe éducative, en collaboration avec les parents, et peut proposer des stratégies qui vont aider Félix dans ses apprentissages. Elle offre un soutien à Félix en classe, par exemple, dans ses relations sociales (p. ex., comment inviter un ami à jouer, etc.), sa communication avec les autres, pour développer son autonomie, assurer sa routine, et dans d'autres activités de la vie quotidienne (p. ex., habillage, soins d'hygiène, etc.). Entre autres, Félix utilise une technologie de synthèse vocale (TalkTablet) et des signes (« Les mains animées »,

du Centre de suppléance à la communication orale et écrite [CSCOE, 2012]) pour communiquer avec les autres élèves, son enseignante et son enseignante. L'enseignante travaille en groupe-classe, mais également en un pour un.

La coenseignante de la classe jumelée de 2e année rencontre Félix quelques périodes par semaine (collaboration interpersonnelle et interprofessionnelle). Cela permet de travailler plus spécifiquement les objectifs d'apprentissage à partir des activités de lecture et de mathématique. La coenseignante est en classe le matin dès l'accueil. Les élèves prennent leur cahier d'activités Alphabétik (en français) et Numérik (en mathématique) et changent de classe. La tâche est adaptée pour Félix, en plus petit groupe, ou modifiée, en réduisant la quantité de lecture, par exemple. L'enseignante simplifie les choix de questions-réponses.



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Compétences axées sur la participation sociale (CAPS-I, 6-15 ans) (MÉES, 2019a)

En collaboration (interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle et intersectorielle), les membres de l'équipe ont choisi d'utiliser le [programme de Compétences axées sur la participation sociale](#) (MÉES, 2019a) avec Félix plutôt qu'une modification du programme régulier (Programme de formation de l'école québécoise, PFEQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006). Il est prévu d'utiliser le programme CAPS-I jusqu'au secondaire. Comme le mentionne son éducatrice spécialisée, « [ç]a ne lui apportera rien de le faire redoubler ». Lors de la rédaction ou la mise à jour du plan d'intervention, l'équipe évalue les besoins jugés prioritaires, les objectifs et les moyens mis en œuvre. Concernant les objectifs, l'équipe a mis de l'avant les apprentissages en français, notamment lire (p. ex., augmenter son vocabulaire), écrire (p. ex., savoir écrire son nom dans l'ordre, avec les bonnes lettres), communiquer (p. ex., faire des demandes auprès de son enseignante), et en mathématique (p. ex., apprendre les chiffres de 0 à 5). Une des visées est de permettre à Félix d'être socialement actif avec les autres et de participer avec ses camarades au domaine de la vie scolaire, entre autres.

Son éducatrice spécialisée indique qu'en lien avec les autres composantes du programme CAPS-I (soins personnels et bien-être, loisirs, vie résidentielle et communautaire, déplacements), cette visée est de « développer des compétences qui aideront Félix dans sa vie d'adulte pour qu'il devienne un citoyen à part entière, qu'il soit actif dans sa société et qui plus tard, se trouve un travail ».

Impact COVID-19

L'impact de la pandémie de COVID-19, qui a conduit à la fermeture temporaire des classes et à un confinement en mars 2020, a amené les enfants à poursuivre leurs apprentissages à distance, à la maison, sous la supervision d'un ou des deux parents, et ce, pour toutes les familles québécoises. En raison des risques associés à ses problèmes pulmonaires, Félix n'est donc pas revenu en classe, avant septembre 2020, où il a dû apprendre les consignes d'hygiène et de distanciation physique à partir d'images et de pictogrammes. Il est plus difficile pour Félix de maintenir une distance de personne à personne puisqu'il est un enfant très affectueux et qui aime faire des « colleux ». Il comprend toutefois qu'il faut se laver les mains plus longtemps et plusieurs fois par jour. Il devient ainsi de plus en plus autonome sur le plan de l'hygiène. Félix a besoin d'une routine claire à la maison pour garder le rythme de l'apprentissage et maintenir sa motivation, sinon l'intérêt à la tâche ou aux activités

d'apprentissage diminue. Ses parents ont été constants en ce sens dans son quotidien. De façon générale, après la période des vacances d'été, à la rentrée des classes, il faut réactiver les connaissances et Félix a pu rattraper les apprentissages qu'il avait travaillés, selon l'éducatrice spécialisée.

Communication

La collaboration se poursuit dans la classe entre les parents, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée (collaboration interprofessionnelle). Pour la communication orale, puisque Félix communique peu ou pas du tout avec les mots, il utilise une technologie de synthèse vocale (TalkTablet) afin de l'aider à participer et à interagir avec les autres. Par exemple, dans le cadre de la présentation d'une communication orale sur le thème de l'Halloween, où les enfants ont eu à expliquer leur choix de costume, il a été demandé aux parents d'écrire quelques phrases avec Félix à ce sujet. Ces phrases ont été enregistrées dans la TalkTablet pour permettre aux élèves de la classe de comprendre Félix. Il va pointer ce dont il parle en lien avec le costume et va appuyer sur les touches de la TalkTablet. Comme l'indique son éducatrice spécialisée : « Félix va être fier de lui. C'est positif pour lui de sentir qu'il est compris. Sinon ça occasionne beaucoup de frustration lorsqu'on le fait répéter. C'est démotivant ».

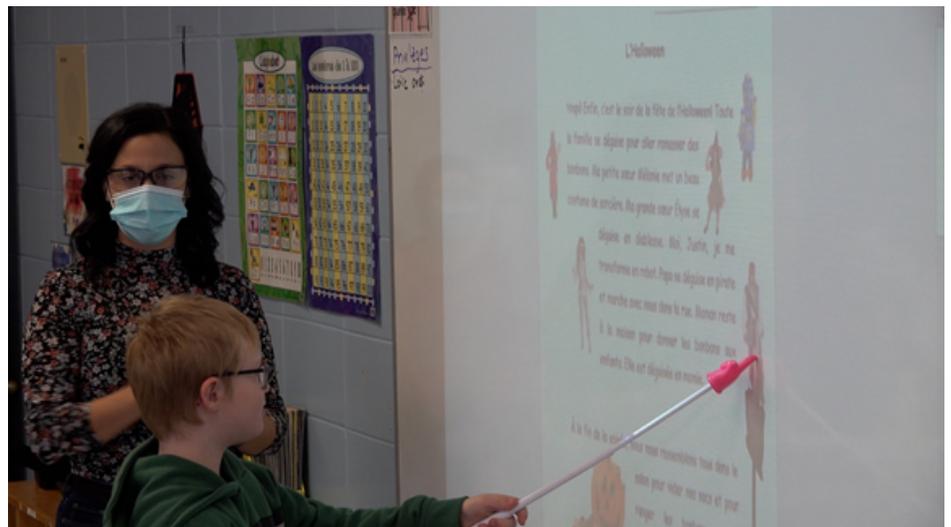
Ainsi, cette adaptation maintient son attention. De plus, Félix communique avec certains signes du cahier de communication Les mains animées (CSCOE, 2012), et ce, depuis la petite enfance. Ce cahier constitue une banque de signes spécifiques inspirés ou adaptés de plusieurs langages gestuels ou de la langue des signes québécoise. L'éducatrice spécialisée et l'enseignante (collaboration interprofessionnelle) ne les travaillent pas tous, mais en présentent quelques-uns à chaque début d'année aux enfants de la classe pour qu'ils puissent communiquer avec Félix. Par exemple, lorsque Félix veut jouer avec un ami, il utilise le signe « Je veux jouer », qui est aussi représenté sous forme de pictogramme, collé sur le bureau de l'éducatrice spécialisée. Ils peuvent ainsi s'y référer. L'éducatrice spécialisée et l'enseignante utilisent également ces signes avec Félix et interviennent au besoin, tout en lui laissant le plus d'autonomie possible, pour faciliter la communication ou la compréhension avec un autre élève.

Lecture et écriture

Dans toutes les activités, l'enseignante de Félix privilégie les apprentissages en groupe, tout en considérant ses capacités et ses besoins. Félix se situe au niveau

2D (compétence élémentaire, avec soutien constant) selon [les échelles du programme CAPS-I](#) (MÉES, 2019b) pour la majorité des compétences. L'enseignante vise à le faire progresser vers un niveau 3 (compétence intermédiaire). Elle prévoit une évaluation par semaine sur les notions travaillées les deux ou trois dernières semaines plutôt qu'une semaine d'examen avant la remise d'un bulletin, pour éviter un stress chez les élèves. Certains objectifs sont modifiés au niveau préscolaire, de 1re ou de 2e année du premier cycle du primaire. Pour l'activité de lecture, Félix doit recopier les réponses. Repérer l'information sur le tableau et la retranscrire est un défi pour lui, et ce, même si son bureau est accolé à deux autres élèves de 2e année, vers l'avant dans la classe. Ainsi, son éducatrice spécialisée lui pose les questions individuellement,

les copie sur un tableau effaçable que Félix recopie, un mot à la fois. Elle peut également pointer la réponse. Il arrive ainsi à suivre l'activité au même rythme que les autres enfants de la classe. Félix apprend à reconnaître les lettres et les sons. Il écrit son nom. Il a toujours un référentiel sur son bureau avec l'alphabet et peut s'en servir pour écrire une lettre. Il a aussi un cahier d'activités en français, le même que celui des autres élèves de la classe, qu'il peut utiliser s'il le souhaite. Lors du déjumelage (six heures par semaine), l'enseignante associée (collaboration interpersonnelle) travaille avec les élèves de 2e année, dont Félix. Elle travaille plus spécifiquement sur la compétence en français. De son côté, l'orthopédagogue apporte un soutien en français et en mathématique (collaboration interprofessionnelle).



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Mathématique

En mathématique, Félix travaille les nombres entre 0 et 5. Il utilise beaucoup la TalkTablet pour communiquer des réponses. Il peut aussi s'appuyer sur une [bande de chiffres illustrés sous forme de points](#) (Groupe défi accessibilité, 2019) avec des dés (en images, ou en 3D), qui est devenue une représentation familière pour lui. Avec sa bande de chiffres, Félix devient plus autonome. De plus, il a besoin de manipuler du matériel. Il peut utiliser une carte imagée avec des jetons pour se représenter un nombre, par exemple le chiffre 3, où il apposera trois jetons sur trois formes sur la carte

(p. ex., animaux). D'autres élèves peuvent aussi utiliser ce type de matériel, notamment la manipulation des jetons pour aider à conceptualiser le nombre (p. ex., additions et soustractions). Il apprend aussi les figures (p. ex., cercle, carré, triangle). Il a un cahier de mathématique qu'il peut utiliser, soit le même que les autres élèves de la classe. Il en est fier. Le but est de lui faire vivre des réussites, de ne pas toujours le mettre en échec, comme lors de la situation de jeu mathématique, sous forme de duel avec un ami. Lors de la dernière partie, il joue contre son enseignante, qui se ferme les yeux jusqu'à ce qu'on lui dise de les ouvrir. À ce moment,

l'enseignante et l'éducatrice spécialisée laissent Félix prendre le temps de trouver la réponse par lui-même, à son propre rythme. Il s'agit d'une stratégie discutée durant la planification de l'activité entre l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et la conseillère pédagogique (collaboration interprofessionnelle).



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Éthique et culture religieuse (ou Vie en société)

Dans l'activité en éthique et culture religieuse ou de vie en société, sur le thème de l'Halloween, Félix est en équipe avec les deux autres élèves de 2^e année. L'enseignante précise que l'activité en sous-groupe de trois vise à favoriser la participation, l'interaction avec les autres et l'apprentissage des règles de vie (p. ex., écouter les consignes, l'opinion des amis, attendre son droit de parole, etc.). Les amis répondent chacun à leur tour lors de l'activité. Parfois, l'enseignante varie les responsabilités (p. ex., un élève qui regarde le temps, un autre qui est le rapporteur, etc.) au sein de l'équipe de travail. L'éducatrice temporeise le temps et les choix de réponse aux questions posées par l'enseignante (collaboration interprofessionnelle). L'éducatrice et Félix peuvent se référer aux objets dessinés au tableau (p. ex., objets présents à Halloween) pour aider à repérer ou cibler les éléments de réponse. L'éducatrice tente de modérer la participation des deux autres élèves pour qu'ils ne fournissent pas d'emblée la réponse à Félix dans cette activité afin, dira-t-elle, «qu'il se sente aussi accepté et inclus dans l'équipe». Le but est de permettre à Félix d'utiliser le plus possible la TalkTablet pour communiquer ses réponses.



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Relations sociales

Félix aime être avec les autres enfants de sa classe, jouer avec eux, comme lors de jeux de rôle (p. ex., Papa, Maman), tandis que d'autres fois, il préfère des jeux plus individualisés. Cela varie selon les situations. Les situations de jeu, structurées ou libres, dehors ou dans la classe, sont propices aux relations sociales, selon l'éducatrice spécialisée. Les autres enfants savent comment entrer en contact avec Félix. Il a plusieurs amis proches. Lors des moments de pause, Félix va vers un ami, par exemple pour faire du dessin. L'éducatrice spécialisée incite Félix à socialiser (« Si tu veux te placer avec un ami, va voir un ami pour lui demander ») et facilite son introduction avec un ami (« Félix aimerait jouer avec toi. Il aimerait

dessiner »), mais se retire par la suite. Félix s'est installé à la même table que son ami dans la classe pour dessiner. Parfois, les amis se rencontrent, avec Félix, à l'extérieur de l'école, dans le parc.

Motricité

Durant la récréation, lors d'une situation de jeux libres dehors, les élèves construisaient un phare à partir de grosses boules de neige. Les amis de la classe ont eu l'idée de marcher sur les boules de neige, d'une boule à l'autre, en équilibre. Félix a eu envie de tenter l'expérience et il a essayé lui aussi de suivre les amis dans ce jeu, mais il perdait l'équilibre. Son intérêt a diminué, selon l'éducatrice, et il a alors préféré se concentrer sur un autre jeu, seul.



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Une ergothérapeute du CRDI du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) a pu apporter du soutien à la motricité lors de la première année de Félix (collaboration interorganisationnelle, intersectorielle). Il a été proposé d'utiliser, par exemple, des ciseaux adaptés pour lui permettre de découper lors des activités d'arts plastiques. Il a ainsi plus d'espace pour insérer ses doigts dans les œillets du ciseau. Au lieu qu'il utilise seulement deux doigts, il a une poignée où il peut rentrer deux doigts, ou même trois à la fois, ainsi que le pouce, ce qui facilite grandement sa préhension. Pour qu'il sache quand arrêter de couper, il a appris une chanson : « coupe coupe coupe – stop ». Il a compris que quand il dit « stop », c'est parce qu'il doit soit tourner sa feuille, soit tourner son ciseau. Ainsi, il est devenu beaucoup plus autonome et capable de faire la découpe seul, même des figures qui ont un petit peu plus de courbes

ou plus de côtés. Quant au tracé à l'aide de crayons, pour mieux comprendre et améliorer ses formes courbes, Félix a pratiqué ses mouvements dans le sable. Par exemple, sous forme de jeu, à l'aide du bac à sable, il s'amuse à faire des serpents. Ainsi, il ne se rend pas compte qu'il travaille ses courbes. Il dessine des bonhommes, avec différentes formes. En ayant recours à des exercices sous forme de jeu, cela maintient son attention. Il est possible aussi de faire un jeu où l'on pige une forme dans un sac et où il faut deviner de quelle forme il s'agit. Selon la belle-mère de Félix, il a un intérêt pour les arts. Il aime peindre. Il fait de la musique, joue de la guitare. Avec ses parents, Félix fait aussi des activités de plein air (p. ex., marche en raquette, etc.). L'éducatrice spécialisée et l'enseignante (collaboration interprofessionnelle) tentent de miser sur les centres d'intérêt de Félix dans les activités proposées, ou plus spécifiquement,

lors des temps de pause ou de récompense en permettant un temps de lecture, de jeu avec une tablette électronique (p. ex., de type iPad), ou encore des sorties scolaires (p. ex., visite de la bibliothèque du quartier).

Gestion de comportements

Certaines interventions nécessitent une collaboration soutenue dans la classe entre l'enseignante et l'éducatrice spécialisée (collaboration interprofessionnelle) pour favoriser la gestion de classe et la dynamique inclusive du contexte de classe de Félix. La gestion de comportements se fait par renforcement, par des encouragements et par privilège (p. ex., jouer au iPad). Il peut toutefois arriver que le retrait soit nécessaire, selon Gaudreau et Nadeau (2019). L'éducatrice spécialisée mentionne que lors d'une activité, ce matin, « Félix a regardé l'enseignante et lui a fait une grimace avec sa langue.

L'enseignante lui a demandé de ne pas faire ça, d'arrêter. Donc il lui a fait, comme réponse, un doigt d'honneur ». L'enseignante est intervenue en verbalisant un arrêt d'agir (« Non, on ne fait pas ça Félix »). L'éducatrice spécialisée amène alors Félix en retrait dans le couloir et tente de comprendre la raison du geste (« Félix est trop excité, contrarié? »). Lorsqu'elle intervient individuellement auprès de Félix, elle le fait asseoir. L'éducatrice lui demande ce qui s'est passé, le questionne pour essayer qu'il prenne lui-même conscience de son geste et qu'il nomme ses émotions, et elle tente de trouver avec lui pourquoi il a posé ce geste. Il s'est rendu compte qu'il était excité, qu'il était particulièrement content ce jour-là et que son geste a été un peu impulsif, mais qu'il faut s'excuser parce que ce n'est pas un comportement acceptable. Il faut se retirer, se calmer. Il doit faire un geste réparateur, pour se rendre compte qu'il y a toujours des conséquences à nos gestes. Cette intervention a été efficace puisqu'il est retourné ensuite en classe et qu'il n'a pas refait ce geste. Il a gardé une belle attitude, a participé et a été capable de respecter les règles de la classe.

Adaptations pédagogiques (horaire imagé, carnet de communication, temps de pause, lézard lourd, etc.)

Plusieurs adaptations pédagogiques sont prévues pour favoriser la participation de Félix dans la classe, en collaboration avec les parents. Avant l'entrée en

maternelle 4 ans, Félix était en garderie privée. L'équipe du CRDI a pu favoriser la transition avec le Centre de services scolaire (collaboration interorganisationnelle, intersectorielle) en misant d'emblée sur des activités de stimulation, entre autres. Lors du passage du préscolaire au primaire, les élèves vont visiter la classe qu'ils fréquenteront l'année suivante. Félix est allé voir sa classe de première année, sa future enseignante et a fait une activité avec les élèves qui étaient présents à ce moment-là. Cela lui a permis de voir son environnement. C'était important et rassurant pour lui, ce qui enlève déjà là « toute une pression, un stress pour lui », selon son éducatrice spécialisée.

L'éducatrice de Félix prépare une sensibilisation des autres élèves de la classe en début d'année sur le fait que Félix présente une trisomie 21. La belle-mère de Félix fait de même par le biais des réseaux sociaux et avec le soutien de l'Association sur la trisomie 21, à laquelle elle est associée (collaboration interorganisationnelle). Félix est présent et participe, notamment lorsque l'éducatrice lui pose des questions dirigées, lorsqu'elle évoque le défi de Félix à communiquer oralement et qu'elle montre une vidéo explicative sur la trisomie 21. En effet, les enfants ont tendance à faire les tâches à la place de Félix en début d'année. Par la suite, en leur montrant comment faire, ils se mettent à l'aider plutôt que faire à sa place (p. ex., lacer ses souliers, zipper

son manteau d'hiver, etc.). Les élèves sont ainsi plus à l'aise d'interagir avec lui, de communiquer et de jouer avec lui. Selon l'éducatrice spécialisée, lorsque l'« on montre aux enfants qu'il y a différentes façons de faire dans la vie, on n'est pas tous pareils, on apprend différemment, on vit les choses différemment, pour les autres cela ne devient plus une différence. « Félix, il fait comme ça, c'est correct ». Félix est inclus comme les autres. Il n'y a plus de distinction entre lui et les autres, et cela, même avec les autres élèves de l'école.

Tous les jours, Félix a sa routine. Quand il entre dans la classe, il donne son carnet de communication à l'éducatrice, puis il va voir son horaire imagé accolé à l'un des murs, proche de l'entrée de la salle de classe. Il peut voir ainsi la séquence d'activités et de pauses tout au long de la journée à partir des étiquettes détachables, voir où il est rendu, savoir qu'une activité est terminée et se préparer à celle qui suit. D'autres élèves s'y réfèrent également. L'horaire imagé est composé de photos réelles de son quotidien, pour diverses activités, par exemple : arts plastiques (photo d'un bricolage), récréation (photo de la cour extérieure), dîner (photo du service de garde), vestiaire (photo de Félix avec son manteau, son sac d'école, à côté de la pose de vêtements), fin de la journée (photo de la conductrice d'autobus de Félix), éducation physique (photo de Félix dans le gymnase). Chaque début d'année, il a en sa possession une photo des

enseignantes de sa classe pour l'aider à mieux se familiariser (collaboration interprofessionnelle). Félix peut présenter le calendrier (p. ex., date, température) et l'horaire (déroulement des activités de la journée) accolés au tableau de l'enseignante.

C'est rassurant pour Félix de savoir qu'il va y avoir un temps de pause (p. ex., image du temps de pause) après un travail, lorsqu'il se sent fatigué ou que la concentration diminue. Durant un temps de pause individuel, il peut mettre ses coquilles pour se couper du bruit de la classe, aller se chercher un livre seul dans une étagère bibliothèque et à jeux.

De même, depuis la maternelle, l'éducatrice propose à Félix un lézard lourd qu'il dépose sur ses genoux pendant quelques instants, ce qui « l'aide à se poser, à se calmer, à rediriger sur ce qu'on veut. Au lieu de jouer avec son matériel ou de faire du bruit, se lever, ça l'aide à rester plus attentif ».



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

L'enseignante et l'éducatrice spécialisée (collaboration interprofessionnelle) vont utiliser la TalkTablet pour faciliter la communication lors des apprentissages de Félix. Avec la TalkTablet, Félix est capable de formuler une phrase en cliquant sur deux ou trois images (p. ex., « Je veux jouer au ballon ») ou d'exprimer une émotion (p. ex., s'il est fâché, triste). Comme le mentionne son enseignante,

l'interface pourra évoluer éventuellement avec l'utilisation d'autres technologies (p. ex., ordinateur portable, Lexibar, etc.).

Pour communiquer avec les parents, l'enseignante utilise un carnet de communication ou le téléphone (ce qui permet de répondre rapidement aux interrogations) pour indiquer des comportements à renforcer, par exemple indiquer les stratégies

utilisées dans la journée. Parfois, l'éducatrice spécialisée a un contact direct avec un parent dans ou à l'extérieur de l'école. À l'instar de Letscher et al. (2015b), il faut souligner l'engagement des parents de Félix dans cette démarche de collaboration intersectorielle, tant dans l'aide aux devoirs et leçons (p. ex., préparation de la présentation orale de Félix), dans la participation au plan d'intervention intersectoriel et

et individualisé, que dans la sensibilisation auprès de la communauté, etc. Par exemple, la belle-mère de Félix avait préparé une vidéo, en collaboration avec la direction d'école, montrant les « petits pieds » des élèves, comme quoi ils sont tous différents, vidéo qu'elle a diffusée dans les réseaux sociaux (p. ex., de type Facebook). Plusieurs médias (p. ex., radio locale) et porte-paroles avaient été impliqués, dont le député provincial (collaboration interorganisationnelle).



Crédit photo : Jean-Luc Théberge (UQAR)

Félix participe aux activités offertes à l'école, même en parascolaire, s'il est intéressé à s'y inscrire et à y participer. Sur l'heure du midi, une personne préposée va l'accompagner et le soutenir dans les activités. L'année précédente, les élèves de la classe sont allés à la bibliothèque municipale (collaboration interorganisationnelle) écouter des contes, voir des pièces de théâtre animées, réserver des livres. Les gens du village sont accueillants et bienveillants envers Félix et ce dernier ne craint pas d'aller à leur rencontre. Félix aime participer à ces activités, il est connu des gens de la communauté, du village et il interagit avec eux. Parfois, l'éducatrice spécialisée de sa classe croise Félix lors d'une activité dans un centre communautaire et échange avec lui (collaboration interorganisationnelle).

Conclusion

Pour conclure, le projet « Dans la classe de Félix » illustre plusieurs exemples de collaboration, qui prennent forme de manière interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle et intersectorielle (Caron et al., 2022, article 2). Plusieurs intervenants de différentes organisations, associés au réseau de l'éducation ou de la santé et des services sociaux, interviennent en collaboration avec les parents dans le but de répondre aux besoins multiples de Félix, un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne et une dyspraxie verbale sévère. L'inclusion scolaire est planifiée tout au long de son primaire, avec l'équipe du plan d'intervention intersectoriel individualisé (rôles et

soutien partagés), à partir du programme de CAPS-I (MÉES, 2019a). La collecte de données s'est effectuée en période de COVID-19, auprès de différents membres de l'équipe éducative, sous forme de captation vidéo et d'entrevues. Plusieurs défis et adaptations pédagogiques sont mis de l'avant dans les disciplines du français (communication, lecture et écriture), de la mathématique et de l'éthique et culture religieuse ou de vie en société, ou encore sur le plan des relations sociales, de la motricité et de la gestion de comportements.

D'autres adaptations (horaire imagé, carnet de communication, temps de pause, lézard lourd, etc.) sont prévues pour favoriser la participation et l'inclusion scolaire de Félix dans cette perspective de collaboration.

Références

- Association des Orthopédagogues du Québec (2021). *Définition de l'orthopédagogie*. Association des Orthopédagogues du Québec. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Beaupré, P. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme : Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Centre de suppléance à la communication orale et écrite (CSCOÉ) (2012). *Les mains animées. RÉCIT AS — Service national RÉCIT en Adaptation Scolaire*. <http://recitas.ca/parlerpictos/>
- Fédération du personnel de soutien scolaire (CSQ) (2021). *Préposée ou préposé aux élèves handicapés*. Centrale des syndicats du Québec. <https://fpss.lacsq.org/fr/>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative? *Foucade*, 19(2), 47-49.
- Gouvernement du Canada (2021). *Classification nationale des professions*. Gouvernement du Canada. <https://noc.esdc.gc.ca/Accueil/Bienvenue?GoCTemplateCulture=fr-CA>
- Groupe défi accessibilité (2019). *Capable comme les autres*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <http://capable.ctreq.qc.ca/>
- Gus Communication Devices Inc. (2016). *TalkTablet*. Gus Communication Devices Inc. <https://talktablet.com/>
- Letscher, S., Paré, C., Parent, G., Point, M. et Beaulieu, M.-P. (2015a). Processus de résistance active chez des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 117-139.
- Letscher, S., Parent, G. et Deslandes, R. (2015b). Engagement de pères et de mères entendants pour la participation sociale de leur enfant sourd : éducation, travail et choix de carrière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (72), 233-248.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Le plan de services individualisé et intersectoriel*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/MELS-MSSS_Plan-services.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/programmes-detudes/>
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (MÉES) (2021). *Services de garde en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2019 a). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-educatif-caps-i-competences-axe-es-sur-la-participation-sociale/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2019b). *Guide de soutien en évaluation des apprentissages, Programme éducatif CAPS-I, Compétences axées sur la participation sociale*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-educatif-caps-i-competences-axe-es-sur-la-participation-sociale/>
- Office des professions du Québec (2021). *Liste des ordres professionnels*. Gouvernement du Québec. <https://www.opq.gouv.qc.ca/accueil>
- Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S. et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et processus de production du handicap de Fougeyrollas (3e éd.). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 257-281). Presses de l'Université du Québec.

8 DÉPLOIEMENT DE LA COLLABORATION

dans des milieux ayant une mission éducative

Aude Gagnon-Tremblay, M.A. en psychopédagogie, Université Laval

Josianne Caron, Ph. D., professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Aimy Gagné, B.A. en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Rimouski

Lorsque déployée, la collaboration permet l'atteinte d'objectifs communs visant notamment la gestion de situations complexes. Que l'ensemble des professionnel-le-s sollicité-e-s proviennent du milieu scolaire, communautaire, de la santé et des services sociaux ou encore du milieu universitaire, la mise en commun de l'expertise distincte et complémentaire de chacun-e des acteur-trice-s est essentielle pour répondre aux besoins particuliers des élèves, apprenants adultes ou stagiaires. Dans ces milieux de travail, certaines organisations orientent d'ailleurs leurs actions vers des pratiques collaboratives manifestées par les personnes-ressources gravitant autour de l'apprenant et de sa famille afin d'arrimer les services de manière cohérente et efficace.



Dans quels milieux se déploie la collaboration?

Comment est-elle mise en place dans des milieux ayant une mission éducative?

Dans le présent article, quelques-uns de ces milieux seront présentés. Plus précisément, à chaque milieu (scolaire, communautaire, santé et services sociaux, universitaire) est associée une organisation (ou plusieurs). Sans intention aucune d'exhaustivité, il s'agit simplement d'exposer des contextes réels permettant d'illustrer la façon dont la collaboration s'articule lorsqu'il est question d'intervenir, notamment auprès d'apprenants présentant une situation complexe (Beaulieu et al., 2022, article 1).



Milieu scolaire

La réussite des élèves peut grandement être influencée par la collégialité ainsi que par la synergie entretenues par les membres de l'équipe qui les entourent. À cet égard, il importe que l'ensemble des acteur·trice·s impliqué·e·s et concerné·e·s établissent des objectifs communs. La création d'une communauté d'apprentissage professionnelle au sein de l'équipe d'enseignant·e·s et de professionnel·le·s est intimement liée à l'importance d'une intelligence collective. Celle-ci est essentielle pour favoriser la progression des apprentissages des élèves présentant une situation complexe (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Certains milieux scolaires accordent d'ailleurs à la collaboration une place prioritaire au cœur d'une trajectoire d'intervention. Deux contextes scolaires sont présentés.

École de l'Accueil: une école dite collaborative

L'école primaire de l'Accueil du Centre de services scolaire de la Beauce-Étchemin met en pratique « la méthode collaborative » depuis le début de l'année scolaire 2019 (Mercier, 2020). Ce milieu scolaire s'est inspiré du modèle de l'enquête collaborative permettant « aux membres du personnel enseignant d'unir leurs efforts pour déterminer le but et le sujet de leur

apprentissage professionnel de sorte que celui-ci contribue à l'orientation, à l'amélioration et à la compréhension du système » (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2014, p. 2).

L'équipe-école s'est donné comme objectif de faciliter la concertation entre ses membres et des collaborateur·trice·s afin d'assurer la transition optimale des élèves d'un niveau à l'autre (Mercier, 2020). En collaborant, l'équipe-école est désireuse de combler les écarts entre la première et la dernière année de scolarisation des élèves au primaire. Elle vise également à ce que tous les collaborateur·trice·s partagent la responsabilité de la réussite des élèves. Ces derniers sont d'ailleurs au centre des préoccupations de l'équipe-école et ils sont considérés comme des collaborateurs importants. Ce sont leurs besoins qui déterminent d'ailleurs les interventions à mettre en oeuvre.

Le déploiement de la collaboration

Dans cette école, les enseignant·e·s se concertent de façon régulière à raison d'une vingtaine de rencontres multiniveaux par année lors desquelles s'ouvrent des discussions au sujet des bons coups, mais également des défis rencontrés. Les enseignant·e·s de l'École primaire de l'Accueil considèrent leurs classes comme interdépendantes les unes des autres.

Selon elles-eux, la communication et la collaboration permettent de réduire l'isolement professionnel et favorisent le sentiment d'efficacité et d'engagement (Mercier, 2020). En d'autres termes, la méthode collaborative déployée inciterait les enseignant·e·s à s'éloigner du travail en silo et à s'approcher d'une recherche de cohérence relativement aux interventions pédagogiques mises en place pour soutenir les élèves. À ce propos, les enseignant·e·s délaissent l'enseignement magistral au profit de l'enseignement par mini-leçons. Ainsi, il leur est possible d'interagir avec les élèves et d'être à l'écoute de leurs besoins. De cette manière, les enseignant·e·s bénéficient d'un temps précieux pour observer et questionner leurs élèves dans le but de relever les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ces observations peuvent ensuite être colligées et partagées par les enseignant·e·s lors des rencontres multiniveaux, facilitant ainsi la planification d'interventions pour répondre aux différents besoins des jeunes, notamment ceux qui sont en situation complexe.

Pour aller plus loin:

- [L'enquête collaborative](#) (MÉO, 2011)
- [Utilisation des données d'observation](#) (CTREQ, 2017)

Réseau québécois des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)*

Le premier Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) a été fondé par Normand Maurice en 1990 à Victoriaville. En 1996, 11 nouveaux CFER ont été implantés, donnant ainsi le feu vert pour la création du Réseau québécois des CFER (1). Les CFER sont des écoles-entreprises ayant comme mission de favoriser le développement de personnes autonomes, de citoyen-ne-s engagé-e-s ainsi que de travailleur-euse-s productif-ve-s (Réseau CFER, 2021). Le *Programme de formation axée sur l'emploi* offert dans ces établissements est d'une durée de trois ans. Cette formation est destinée aux adolescent-e-s âgé-e-s de 15 à 18 ans dont le parcours scolaire est marqué par de très grandes difficultés. Ce programme de plus de 900 heures d'insertion professionnelle permet aux jeunes d'obtenir le *Certificat de Formation en Entreprise et Récupération* qui est reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec (Réseau CFER, 2021).

Chacune des écoles CFER est composée d'installations de plateaux d'entreprises à but non

(1) En 2021, le Réseau était constitué de 24 CFER situés un peu partout dans la province (Réseau CFER, 2021).

*Cette section a été écrite en collaboration avec Nadia Rousseau, professeure à l'UQTR.

lucratif priorisant la promotion du développement durable. Les principaux secteurs d'activités des CFER sont le démantèlement de matières électroniques, le recyclage du bois, le tri des matières résiduelles de Bell Canada, le recyclage des textiles ainsi que le déchiquetage de papier confidentiel (Réseau CFER, 2021). L'ensemble des profits générés par ces installations est ensuite réinvesti dans la formation des élèves (Réseau CFER, 2021).

Le déploiement de la collaboration

La collaboration colore la structure singulière et lie chacune des écoles du Réseau CFER. En effet, pour assurer une cohérence ainsi qu'une certaine conformité au sein de leur organisation, les différentes écoles CFER collaborent régulièrement entre elles afin d'échanger au sujet des pratiques pédagogiques et entrepreneuriales gagnantes qu'elles mettent en place. Comme les CFER comportent un volet scolaire et un volet entrepreneurial, les enseignant-e-s doivent fréquemment collaborer avec les responsables de l'administration du Réseau québécois des CFER pour gérer de manière efficace la production.

Les enseignant-e-s, impliqué-e-s dans les missions éducative et sociale, collaborent avec les entreprises à but non lucratif afin d'assurer la production. Le personnel a donc à développer une compétence à collaborer avec les différents partenaires bien particulière puisqu'associée à un volet entrepreneurial.

En soutien aux jeunes en situation complexe et à leur famille, les enseignant-e-s travaillant dans ces centres collaborent de façon constante. Leur collaboration se concrétise dans une tâche globale collective et engageante correspondant à un mode organisationnel et pédagogique sans contraintes d'une grille horaire fixe (Rousseau et Vézina, 2007). La tâche globale permet à une équipe d'enseignant-e-s de conserver le même groupe d'élèves tout au long de l'année scolaire. Les enseignant-e-s ne sont toutefois pas responsables d'une matière en particulier. Elles-ils sont tous et toutes « collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe » (Beaudet, 2021, p. 97). En effet, selon cet auteur, les enseignant-e-s s'unissent pour planifier et piloter l'ensemble des cours pour toutes les matières scolaires. Leur collaboration est favorable au sentiment d'efficacité et de satisfaction professionnelle des enseignant-e-s en plus d'être au service des élèves et de leur famille.



Pour aller plus loin:

- [Conférence de Normand Maurice en 1995](#)
- [Réseau CFER](#)
- [CFER des Navigateurs](#)

Milieu communautaire

La collaboration école-famille-communauté est une composante essentielle de la réussite, de la santé et du bien-être des élèves (Institut national de santé publique du Québec, 2010). Que les apprenants fassent partie du secteur jeunes ou adultes, leur réussite est l'affaire de tous et toutes. En milieu communautaire, certaines entreprises sans but lucratif ajoutent à leurs missions une mission éducative. La section suivante présente deux entreprises qui manifestent des pratiques collaboratives dans le but de favoriser l'insertion socioprofessionnelle de leurs employé-e-s et stagiaires.

Société VIA

Société VIA est un organisme sans but lucratif (OSBL) fondé en 1977 qui est composé de quatre centres de tri de matières recyclables (2) (Société VIA, 2021). Chaque année, plus de 100 000 tonnes de rebuts sont triés plutôt qu'enfouis. Ce sont 220 employé-e-s qui y travaillent, dont certains jeunes en transition de l'école à la vie active.

Cet OBSL comporte deux volets principaux, un économique et un environnemental. L'organisme a par ailleurs des missions sociale et éducative. Celles-ci se concrétisent en offrant à des personnes ayant une limitation fonctionnelle des emplois adaptés en favorisant leur

(2) Ces centres sont situés à Québec, Lévis, Rivière-du-Loup et Dégelis.

intégration sociale et en assurant leur formation. L'appellation de l'organisme, VIA, est d'ailleurs inspirée par ces missions : Vie, Intégration et Apprentissage (Société VIA, 2021).

Le déploiement de la collaboration

Société VIA est une entreprise dont l'organisation repose presque entièrement sur la collaboration. En effet, dans le but d'instaurer le projet d'intégration sociale, l'équipe de Société VIA du centre de tri situé à Lévis a établi un partenariat avec le Centre de services scolaire des Navigateurs. Empreinte d'une mission éducative et soucieuse d'offrir un milieu de vie enrichissant, l'entreprise offre des ateliers et des formations diversifiés. Les travailleur-euse-s de l'entreprise peuvent notamment participer à des ateliers de cuisine communautaire, d'entretien d'un jardin collectif et même de conception d'un journal multimédia publié mensuellement (Société VIA, 2021). Ces formations se veulent des occasions d'acquérir des compétences qui favorisent l'autonomie dans la réalisation de tâches quotidiennes de même que l'intégration sociale.

Par ailleurs, la pérennité de l'entreprise est tributaire de la collaboration instaurée avec ses nombreux partenaires économiques. Les collaborateur-trice-s sont aussi nombreux-euses que varié-e-s. En effet, 175 municipalités et MRC, certaines entreprises de collecte comme Recy-Québec ainsi qu'une

vingtaine d'entreprises qui achètent les matières pour ensuite les recycler collaborent avec Société VIA et ses employé-e-s (Société VIA, 2021). Ce partenariat soutient l'entreprise dans la réalisation des activités qu'elle mène collectivement dans le but d'atteindre le volet de sa mission axé sur le développement durable.

Société VIA collabore également avec la Coop FA et le Fonds d'action québécois pour le développement durable (FAQDD) financé par le Gouvernement du Québec. Ensemble, ces organisations travaillent pour mener à bien un projet visant à sensibiliser tout-e citoyen-ne aux conséquences des changements climatiques. Un projet éducatif comptabilisant plus de dix heures de formation permet d'ailleurs de rejoindre les élèves de la 4e à la 6e année du Québec afin de les conscientiser à l'impact de leurs habitudes de vie sur l'environnement (Carbone Scol'ERE, 2018). Pour ce faire, certain-e-s représentant-e-s et employé-e-s de Société VIA s'engagent à se déplacer quelques fois par année dans les écoles primaires du Centre de services scolaire des Navigateurs pour animer les ateliers ayant été conçus dans le cadre du projet Carbone Scol'ERE.

Pour aller plus loin:

- [Société VIA](#)
- [Chaine Youtube Société VIA](#)
- [Carbone Scol'ERE](#)

Située à Montmagny, Formaca est une entreprise d'économie sociale ayant comme principal objectif d'offrir des emplois adaptés à des personnes ayant des limitations physiques, psychologiques ou intellectuelles (Formaca, 2018). Elle favorise l'insertion socioprofessionnelle de ses employé-e-s en leur permettant d'occuper un emploi utile et valorisant. L'entreprise se spécialise dans la location de main-d'œuvre, la sous-traitance industrielle et la transformation du bois (palettes sur mesure, boîtes de transport, composantes pour l'expédition, piquets, composteurs, jardinières, etc.) (Formaca, 2018). Ces différentes activités industrielles sont réalisées dans le respect du modèle d'économie durable qui priorise l'utilisation de matériaux considérés comme des rebuts pour concevoir la plupart de ses produits (Conseil québécois des entreprises adaptées [CQEA], 2021). Depuis sa création en 2000, l'entreprise est guidée par des missions sociale et environnementale.

Pour concrétiser sa mission éducative, Formaca offre des stages à des élèves en transition de l'école à la vie active. Possédant une classe, l'entreprise accueille un service d'enseignement en sous-groupes pour les employé-e-s désireux-euses de poursuivre leurs

*Cette section a été écrite en collaboration avec Élisabeth Caron, directrice générale chez Formaca.

études en s'inscrivant dans le programme d'insertion socioprofessionnelle.

Le déploiement de la collaboration

Pour mener à bien ses missions, Formaca collabore avec des organismes, instances et regroupements. L'entreprise est soutenue et accréditée par Services Québec. Elle collabore également avec le Service externe de main-d'œuvre (SEMO) de Chaudière-Appalaches, le CQEA, le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de Chaudière-Appalaches, la Table régionale d'économie sociale de Chaudière-Appalaches (TRÉSCA), et plusieurs entreprises et organismes de la région.

Ayant le souci d'offrir des possibilités d'épanouissement et de développement autant sur le plan professionnel que personnel à ses employé-e-s et stagiaires, l'entreprise a établi un partenariat avec le Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud. Au sein même de l'entreprise, trois enseignantes planifient et pilotent des activités de formation qui s'inscrivent dans le programme d'insertion socioprofessionnelle.

Par ailleurs, les enseignantes collaborent étroitement avec la direction, les personnes superviseuses (chefs d'équipes) et différent-e-s intervenant-e-s de la production pour offrir des ateliers

de formation préparatoire au travail adapté en fonction des besoins prioritaires (modelage d'une tâche, pratique guidée, présentation de matériaux, etc.). Les différent-e-s collaborateurs-trices peuvent d'ailleurs s'appuyer sur un récent cadre de référence associé à la formation (Formaca, 2019). Ce cadre propose des pistes concrètes pour soutenir les pratiques collaboratives.

Pour aller plus loin:

- [Partenaires - Formaca](#)
- [Visite virtuelle - Formaca](#)

Milieu de la santé et des services sociaux

Les milieux éducatifs et communautaires gagnent à collaborer avec le milieu de la santé et des services sociaux. Dans une visée de développement global optimal, la complémentarité des expertises est effectivement requise pour accompagner des jeunes en situation complexe ou issus d'un milieu vulnérable ou à risque. En effet, la cohérence et la complémentarité des pratiques permettent de répondre judicieusement aux besoins variés des jeunes en situation de vulnérabilité (Gouvernement du Québec, 2010). La pédiatrie sociale en communauté a d'ailleurs comme objectif premier d'y répondre dans une visée spécifique de développement biopsychosocial (Institut de pédiatrie sociale en communauté, 2021).

Fondation Dr Julien

La Fondation Dr Julien a pour mission de mobiliser les communautés pour déployer la pédiatrie sociale en communauté à travers le Québec, notamment par l'accompagnement et la certification de tous les centres de pédiatrie sociale et d'assurer la pérennité du modèle en suscitant l'engagement de la population par la philanthropie et les communications (3). L'objectif principal est que le maximum d'enfants vulnérables aient accès à des soins et des services dans le respect de leurs droits fondamentaux (Fondation Dr Julien, 2022).

Développé par le Dr Gilles Julien, le modèle de la pédiatrie sociale en communauté est une approche de santé globale intégrant la médecine, la pratique du droit et les sciences sociales qui permet d'offrir des soins et des services intégrés et personnalisés aux enfants en difficulté âgés de 0 à 18 ans. L'objectif est de soigner, accompagner et outiller l'enfant en

(3) À ce jour, il existe 42 centres de pédiatrie sociale au Québec (<https://fondationdrjulien.org/les-centres/trouver-un-centre/>).

situation de vulnérabilité, en prévenant et en contrant l'impact des stress toxiques sur sa santé globale par le biais d'une approche collaborative et engagée. Le modèle mise sur la participation réelle de l'enfant et de sa famille ainsi que sur la prévention et la résolution de conflits.

Afin de transmettre les savoirs acquis par l'expérience partagée et l'innovation sociale, la Fondation Dr Julien a créé l'Institut de pédiatrie sociale en communauté (IPSC). Il offre des formations destinées à toute personne intéressée à intégrer l'esprit et les connaissances de la pédiatrie sociale en communauté dans sa vie professionnelle ou personnelle, au Québec et ailleurs dans le monde (Institut de pédiatrie sociale en communauté, 2021).

Le déploiement de la collaboration

Dans le but de répondre aux besoins des enfants en situation complexe, l'expertise de plusieurs professionnel-le-s est sollicitée. Les équipes des centres de pédiatrie sociale, principalement composées de médecins-pédiatres, d'intervenant-e-s psychosociaux-ales, d'avocat-e-s, d'art-thérapeutes, d'orthopédagogues, d'orthophonistes et

d'éducateur-trice-s, se réunissent afin d'identifier les sources de stress qui nuisent à la santé et au développement de l'enfant en situation de vulnérabilité (Institut de pédiatrie sociale en communauté, 2021).

Afin de favoriser le développement sain des enfants, les équipes collaborent pour dépister les besoins, proposer des solutions impliquant une variété d'acteurs-trices et bâtir un cercle protecteur: un réseau de support autour de l'enfant et sa famille. Tout au long de ce processus, les équipes mettent en lumière les forces de l'enfant, les ressources de sa famille et des personnes importantes dans sa vie.

Concrètement, les équipes mettent en application la méthode APCA – Apprivoiser, Partager, Comprendre, Agir – qui mobilise des ressources en provenance des réseaux familiaux, scolaires, communautaires et organisationnels. Les grandes lignes de cette méthode sont présentées dans le tableau suivant.



Tableau 1. [Méthode APCA](#)

Apprivoiser (A)	L'équipe interdisciplinaire établit un premier contact avec le-la jeune et sa famille afin de les accueillir au sein du centre.
Partager (P)	Le-la jeune et sa famille participent à la table de concertation, partagent la situation complexe et s'expriment sur les besoins à combler.
Comprendre (C)	Le-la médecin et l'intervenant-e psychosocial-e échangent avec les différent-e-s collaborateurs et collaboratrices afin de comprendre la problématique. Le-la médecin réalise un examen clinique avec l'enfant, pendant que les autres poursuivent la discussion. Des hypothèses sont ensuite mises en commun et des pistes de solution sont explorées.
Agir (A)	L'équipe propose un plan d'action afin de répondre aux besoins de l'enfant. Des services sont ensuite offerts à l'enfant et à sa famille à même le centre. Une rencontre de clôture est également réalisée afin de valider le plan d'action et consolider le lien de confiance entre tous les partenaires.

Pour aller plus loin:

- [Fondation Dr Julien](#)
- [Institut PSC](#)
- [Histoires de cas \(vidéos\)](#)
- [Balados de l'Institut PSC](#)

Milieu universitaire

Étant donné la nécessité de répondre aux défis de la classe hétérogène et la complexité des besoins de certains élèves en situation de vulnérabilité, des milieux universitaires ont mis en place des initiatives visant à traiter de la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle dans les programmes de formation initiale à



l'enseignement. Les deux initiatives présentées amènent les futur-e-s enseignant-e-s à apprendre à collaborer en collaborant. Le développement de leur compétence professionnelle relative à la collaboration occupe une place importante dans leur parcours de formation.

Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)*

La Clinique universitaire d'orthopédagogie (CUO) a été fondée vers la fin des années 1980 à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle fait partie intégrante de la formation des étudiant-e-s de quatrième année du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) (Côté et Doucet, 2010). La clinique donne l'opportunité aux finissant-e-s du BEASS

*Cette section a été écrite en collaboration avec Marie-Pierre Baron, professeure à l'UQAC.

d'expérimenter, durant 20 rencontres par trimestre d'une durée de 50 minutes, la mise en place d'interventions orthopédagogiques (PIO) auprès d'un élève du primaire, du secondaire ou du postsecondaire. Les étudiant-e-s sont également invité-e-s à participer à des évaluations orthopédagogiques, à l'élaboration d'un plan d'intervention ainsi qu'à piloter des interventions intensives individualisées (Baron et al., 2018). Ainsi, la clinique permet aux étudiant-e-s de lier la théorie à la pratique (Baron et al., 2021).

La CUO s'organise autour d'une triple mission associée à la formation, à la recherche et aux services aux collectivités. Elle s'inscrit directement dans la formation initiale des étudiant-e-s au BEASS, mais aussi dans la formation menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées

en orthopédagogie (DESS) (Baron et al., 2018). Pour mener à bien sa mission associée à la recherche, les chercheur-euse-s de la CUO s'intéressent à des problématiques qui émergent des situations de mise en place d'interventions orthopédagogiques ainsi qu'aux nouvelles connaissances relatives à l'orthopédagogie (Côté et Doucet, 2010). À cet égard, une programmation de recherche liée au développement des compétences nécessaires à la collaboration interprofessionnelle et au développement de l'identité professionnelle a été mise sur pied. Dans sa mission rattachée aux services aux collectivités, la CUO tente de répondre aux besoins du milieu scolaire et de la collectivité en offrant un service d'orthopédagogie aux élèves présentant des difficultés d'ordre scolaire ou social (Baron et al., 2018).

Le déploiement de la collaboration

La CUO s'est affiliée à la Clinique universitaire en travail social (CUTS). Initialement offerts de manière isolée, les cours encadrant la mise en place d'interventions au sein de la CUO et de la CUTS sont désormais interdépendants et ils sont déployés en étroite collaboration (Baron et al., 2021). Les auteurs mentionnent que les besoins complexes des personnes accueillies dans les cliniques nécessitaient cette collaboration qui allait permettre :

- d'améliorer et diversifier les services offerts à la communauté ;

- d'offrir une formation initiale à l'enseignement et au travail social ancrée dans les besoins des milieux concernés ;
- d'initier les étudiant-e-s aux pratiques collaboratives associées à la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle.

De plus, en travaillant dans la CUO, les futur-e-s enseignant-e-s ont l'occasion d'échanger et de collaborer avec différentes personnes collaboratrices telles des parents, des enseignant-e-s, des neuropsychologues, des orthophonistes et des psychologues (Côté et Doucet, 2010). La CUO est également un milieu qui favorise les interactions entre les étudiant-e-s du premier cycle universitaire et ceux et celles des cycles supérieurs qui travaillent sur divers projets de recherche en lien avec les services offerts à la clinique. Ces différents projets ont notamment pour but de contribuer à la démystification des problèmes relevés par les étudiant-e-s du BEASS et de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à l'orthopédagogie (Côté et Doucet, 2010).

Par ses missions, la CUO contribue au développement des pratiques collaboratives encouragées par les étudiant-e-s et mises au service de l'élève, sa famille et sa communauté. Au sein de la clinique, un personnel varié collabore afin de répondre à un objectif commun : favoriser la réussite éducative ainsi que le développement global du jeune.

Pour aller plus loin:

- [La CUO de l'UQAC \(3 missions\)](#)
- [La CUO de l'UQAC](#)
- [La CUTS de l'UQAC](#)
- [La collaboration interdisciplinaire CUO-CUTS](#)

École primaire universitaire du Centre de services scolaire des Affluents et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)*

L'école des Pionniers, une école primaire universitaire, est le fruit d'un partenariat établi entre le Centre de services scolaire des Affluents et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Comblant l'écart entre les connaissances issues de la recherche (CIR) en éducation et les pratiques éducatives est l'une des intentions qui a propulsé l'initiative. Il faut aussi relever le désir des partenaires de mettre en relation les savoirs d'expérience et théoriques pour en générer de nouveaux qui cherchent à soutenir la réussite éducative et le bien-être de tous les élèves.

Les collaborateurs·trices des milieux universitaire et scolaire se sont inspiré·e-s du modèle des hôpitaux universitaires (Gilbert, 2020). En ce sens, l'école des Pionniers se distingue d'autres écoles par l'intérêt et l'attention que son personnel accorde aux

*Cette section a été écrite en collaboration avec Luc Prud'homme, Annie Presseau et Lise-Anne St-Vincent, professeur-e-s à l'UQTR.

démarches de la recherche scientifique, à l'expérimentation dans l'action de différentes stratégies éducatives coconstruites avec des chercheur·e·s de l'UQTR et à la prise en compte, dans leurs pratiques, des CIR.

Le déploiement de la collaboration

Plus d'une cinquantaine d'acteur·trice·s du milieu scolaire (enseignant·e·s, directions, spécialistes, technicien·ne·s en éducation spécialisée, etc.) et près de 500 élèves et leurs parents interagissent au sein de l'école universitaire (Gilbert, 2020; Laflamme, 2020). Chaque année, depuis 2017, des équipes de recherche se joignent à certains d'entre eux pour tenter de coconstruire des réponses à des problématiques éducatives. À titre d'exemple, au cours de l'année scolaire 2021-2022, plus de 35 acteur·trice·s de l'école et du centre de services scolaire sont impliqué·e·s dans neuf projets de recherche pilotés par onze professeur·e·s-chercheur·e·s de l'UQTR. La réussite des recherches qui y sont menées est grandement tributaire du leadership de l'ensemble des partenaires (Laflamme, 2020). En effet, les chercheur·e·s consultent et questionnent l'équipe-école pour connaître ses besoins en matière de réussite éducative avant d'élaborer, de proposer et de réaliser des projets de nature collaborative. De plus, les chercheur·e·s soumettent aussi leurs besoins en termes de terrain de recherche, sollicitant

Centre
de services scolaire
des Affluents

Québec



UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

ainsi la participation et la contribution des acteur·trice·s de l'école. Depuis ses débuts, l'école universitaire cherche à répondre aux besoins des deux partenaires.

La synergie instaurée entre les différent·e·s acteur·trice·s impliqué·e·s dans le cadre de ce projet contribue grandement à la progression des connaissances dans le domaine de l'éducation. La collaboration permet aussi de mettre à l'essai des méthodes pédagogiques innovantes pour ultimement favoriser la réussite et le bien-être des élèves tout en contribuant au développement professionnel des acteur·trice·s scolaires et des étudiant·e·s de l'UQTR qui ont la chance de vivre des stages dans cette école (Laflamme, 2020).

Pour aller plus loin:

- Gilbert, J.-M. (2020, 4 février). Les pionniers de l'école universitaire. *Journal La revue*. <https://www.larevue.qc.ca/article/2020/02/04/les-pionniers-de-l-ecole-universitaire>

- Laflamme, M. (2020, 14 avril). Quand l'université et le primaire ne font qu'un pour la réussite des élèves. *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/quant-universite-et-primaire-ne-font-qu-un-pour-la-reussite-des-eleves/>
- [École des Pionniers](#)

Conclusion

Dans cet article, quelques organisations ont été présentées pour illustrer le déploiement de la collaboration au sein de différents milieux : scolaire, communautaire, santé et services sociaux et universitaire. Peu importe le milieu dans lequel elle se déploie, la collaboration permet aux différent·e·s acteur·trice·s et professionnel·le·s (Caron et al., 2022, article 2) de travailler ensemble ou d'apprendre à travailler ensemble, à développer des pratiques collaboratives efficaces (Beaupré et al., 2022, article 10).

En ce qui a trait aux situations complexes ou de vulnérabilité vécues par certains élèves, apprenants adultes ou stagiaires, apprendre à collaborer en collaborant représente une riche occasion de cibler, sur le terrain, des objectifs communs qui favorisent le développement global des jeunes, en plus de leur réussite éducative. Sans la collaboration, ces milieux ne pourraient atteindre l'ensemble des missions qui les animent.

Références

- Baron, M.-P., Côté, C., Doucet, M., Lessard, A. et Tremblay, K. (2018). *La Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'UQAC : formation, recherche et développement*. https://constellation.uqac.ca/6517/1/14%20-%20Universit%C3%A9_%C3%A9t%C3%A9_2018_Baron_et%20al.pdf
- Baron, M.-P., Sasseville, N. et Côté, C. (2021). Le développement des compétences propres à la collaboration interprofessionnelle des étudiantes et étudiants en contexte de formation. *Pédagogie universitaire*, 10(2). <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/le-developpement-des-competences-propres-la-collaboration-interprofessionnelle-des>
- Beaudet, R. (2021). *Normand Maurice. Père de la récupération au Québec*. Réseau CFER 25 ans. La Roupille.
- Conseil québécois des entreprises adaptées. (2021). *Formaca*. <https://www.cqea.ca/trouver-une-entreprise/rechercher-un-produit-ou-un-service/formaca-2/>
- Côté, D. et Doucet, M. (2010). Une clinique universitaire d'orthopédagogie : un lieu de formation, de recherche et de développement. *Vie pédagogique*, (160), 61-64.
- Formaca (2018). *FORMACA, une mission sociale avant tout*. <https://www.formaca.ca/>
- Formaca (2019). *Orientations d'études: services de formation à l'intégration sociale*. Cadre de référence interne.
- Fondation Dr Julien (2022). *À propos de la fondation*. <https://fondationdrjulien.org/fondation/a-propos-de-la-fondation/>
- Gilbert, J.-M. (2020, 4 février). Les Pionniers de l'école universitaire. *Journal La revue*. <https://www.larevue.qc.ca/article/2020/02/04/les-pionniers-de-l-ecole-universitaire>
- Institut de pédiatrie sociale en communauté. (2021). *Qu'est-ce que la pédiatrie sociale en communauté?* <https://institutpediatriesociale.com/>
- Institut national de santé publique du Québec. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativSanteBienEtre.pdf
- Laflamme, M. (2020, 14 avril). Quand l'université et le primaire ne font qu'un pour la réussite des élèves. École branchée : enseigner à l'ère du numérique. *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/quand-universite-et-primaire-ne-font-qu-un-pour-la-reussite-des-eleves/>
- Mercier, M.-P. (2020, 4 mars). Une école où l'on cesse de travailler en vase clos, pour la réussite des élèves. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1645277/methode-collaborative-pratique-ecole-accueil-scott-beauce-enseignants-eleves>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Enquête collaborative en Ontario. Ce que nous avons appris et où nous en sommes*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_CollaborativeInquiryFr.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, J. (2017, 5 juin). Une école universitaire au primaire. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/500443/une-ecole-universitaire-au-primaire>
- Réseau québécois des Centre de formation en entreprise et en récupération. (2021). *À propos du Réseau CFER*. <https://reseaufer.ca/a-propos-du-reseau-cfer/comment-fonctionnent-les-cfer/>
- Rousseau, N. et Vézina, C. (2007). La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 685-701. <https://doi.org/10.7202/018964ar>
- Société VIA. (2021). *Au cœur du recyclage*. <https://societevia.com/>

Note relative aux logos

Une autorisation en provenance des différentes organisations a permis l'usage des logos présentés dans l'article.

9 DES FACILITATEURS

pour atténuer les obstacles de la collaboration intersectorielle

Pauline Beaupré, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Sylvain Letscher, Ph. D., professeur en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski

La collaboration intersectorielle met en relation des collaborateur·trice·s d'au moins deux secteurs (familial, scolaire, santé et services sociaux) ayant « leur champ d'expertise respectif, des compétences relatives, une identité organisationnelle ainsi qu'une mission distincte » (Eyal et Yarm, 2010; Larose et al., 2013; Marion, 2018, cités dans Caron et al., 2022, article 2). Lemay et al. (2021) complètent en soutenant qu'il s'agit d'« [u]ne action collective négociée dans le but de répondre aux besoins des jeunes dont la situation est complexe » (p. 113). Il importe de prendre en considération les trois niveaux de collaborations (interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle) pour arriver à une collaboration intersectorielle (Caron et al., 2022, article 2).



Comment ce principe est-il appliqué concrètement ? Comment la collaboration intersectorielle, impliquant notamment les parents, l'école et un organisme du réseau de la santé et des services sociaux se traduit-elle ? Cette préoccupation est importante puisque : « Les rapports de partenariat ne peuvent pas être tenus pour acquis » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 44). Afin de répondre à ces questions, une analyse mésosystémique sera effectuée, à partir des obstacles et facilitateurs (voir notamment Letscher et al., 2009; Letscher et al., 2015a; Maillot et Merini, 2021) qui peuvent être présents sur le plan de la collaboration intersectorielle.

Le présent texte aborde donc les obstacles et les facilitateurs à la mise en place et au maintien d'une collaboration intersectorielle impliquant le milieu scolaire. Il se subdivise en deux sections : 1) la collaboration intersectorielle sous l'angle des liens avec les familles et les intervenant·e·s d'un ou de divers réseaux de services d'élèves ayant des besoins particuliers vivant une situation complexe et 2) la collaboration intersectorielle sous l'angle des liens entre les intervenant·e·s de divers organismes impliqués.



Cette analyse porte sur les relations entre les différents micro-systèmes dans lesquels les enfants HDAA vivant une situation complexe évoluent. Ceux-ci sont en contact avec différents milieux qui peuvent partager des visions différentes sur la façon de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant (Cappe et Boujut, 2016). Le mésosystème implique des attitudes, des services et des actions orientées de différent.e.s acteur·trice·s de l'équipe éducative : élève, pairs neurotypiques, parents, enseignant·e, conseiller·ère d'orientation, spécialiste de la communication (orthophoniste, interprète), travailleur·euse social·e, direction d'école, etc. L'élève et le parent jouent un rôle déterminant dans l'élaboration et la planification du plan d'intervention, d'orientation, de transition, de services et de carrière du jeune (Letscher et al., 2015b).

La collaboration intersectorielle sous l'angle des liens avec les familles et les intervenant·e·s d'un ou de divers réseaux de services

Dans l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation intitulée *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, le ministère de l'Éducation

(MEQ, 2003) souligne que : « les parents sont les premiers responsables de la satisfaction des besoins de leur enfant. [...] Considérant ce principe, l'engagement des organisations des deux réseaux et de leur personnel se traduit par la nécessité : de miser sur le potentiel des parents ; de soutenir les parents dans leur rôle et de contribuer au soutien et au renforcement de leurs compétences ; de planifier et de réaliser toutes les interventions en étroite collaboration avec les parents concernés ; de consulter les parents, par l'intermédiaire des mécanismes officiels de consultation, quant à la pertinence des services offerts en fonction des besoins des jeunes et des parents » (p. 4).

Ces principes sont réitérés dans la plus récente version de la politique (MELS, 2013). Il importe d'adhérer au principe qui soutient que la « collaboration entre écoles et familles s'inscrit dans une approche systémique où l'intervention n'est plus axée que sur l'enfant, mais aussi sur la famille, l'école, la classe, l'enseignant et la communauté » (Bronfenbrenner, 1979 ; Davis-Kean et Eccles, 2005).

Obstacles à la collaboration impliquant les parents

Le tableau 1 de la page suivante présente certains obstacles à la collaboration impliquant les parents souvent rapportés dans les écrits scientifiques.

En raison de l'âge de l'enfant, un des premiers obstacles à la collaboration intersectorielle impliquant les familles d'élèves HDAA concerne le « désaccord diagnostic » entre les parents et les professionnel·le·s (Bourseau et al., 2020). Les auteurs mentionnent le peu d'études sur le sujet et que ce désaccord entraîne, ensuite, des conflits sur les modalités de prises en charge. Ce type de désaccord est d'autant plus manifeste dans le cadre de situations complexes impliquant la famille qui présente elle-même des besoins particuliers.

Le cas complexe, documenté dans le texte de Bourseau et al. (2020), illustre bien les obstacles à la collaboration impliquant les parents. Ce dernier soulève la lourdeur d'une situation lorsque les antécédents psychotraumatiques dans la famille ont un impact sur l'environnement de l'enfant ayant des besoins particuliers. Les auteurs rapportent que : « [l]es situations familiales instables, les conflits conjugaux, les antécédents psychiatriques familiaux, la nécessité d'une aide éducative administrative ou judiciairisée multiplient le nombre d'intervenants à rencontrer, diffractent l'information et peuvent la rendre contradictoire » (Bourseau et al., 2020, p. 426). De plus, les deuils vécus par les parents à la découverte du diagnostic se prolongent en des déséquilibres tout au long d'un processus de choix,

sinon par le divorce, la rupture, l'absence ou le désengagement même dans l'éducation de l'enfant (Letscher et al., 2015b).

Ainsi, un processus de résilience familiale est en jeu, qui ne touche pas seulement l'élève, mais aussi chacun des membres de la famille et la collaboration de tous les

membres de l'équipe éducative, dans ce mésosystème, pour répondre à un besoin complexe chez l'enfant ou le jeune.

Tableau 1. Obstacles aux différents types de collaboration impliquant les parents (1)

Interpersonnel

- Désaccord de diagnostic ou de services à offrir entre parents et professionnel-le-s (9, 27, 32, 45)
- Manque d'informations données aux parents sur les services proposés à leur enfant (11, 14)
- Horaire entre les parents et les partenaires divergeant, lequel nuit à la collaboration (3, 25)
- Contact fait aux parents seulement lorsqu'il y a un problème à l'école (3)
- Changement de personnel, les liens tissés avec le milieu sont à refaire (3)
- Manque de reconnaissance des expertises des parents (27, 45)
- Prise de décision sans consultation des parents (45)
- Perception d'une inégalité entre les partenaires et les parents (expertise, rôles assumés et responsabilités) (26)
- Préjugés des enseignant-e-s envers la provenance, la classe sociale, la langue des parents (9, 25, 26)
- Attitudes négatives, intimidation de la part des pairs, d'enseignant-e-s envers un élève (30)
- Sentiment d'incompétence vécu par les parents notamment lors de la transition primaire-secondaire, peur d'être jugé de la part du parent (3, 25)
- Parents projettent sur leur enfant leurs propres frustrations, leurs ambitions (25)
- Parents ont une perception réductrice ou distortue de l'éducation, ne tiennent compte que de leurs besoins ou de ceux de leur enfant (25)
- Situation rendue plus complexe à cause de sa culture, de son milieu socioéconomique, situation de monoparentalité (25, 29, 30, 31, 35, 41)
- Antécédents psychotraumatiques familiaux (9, 29, 30, 31)
- Manque d'engagement parental dans le processus d'intervention (26, 29,30, 31)
- Dualité entre la défense des intérêts mutuels et la quête de l'autonomie des acteurs concernés (26, 32)
- Erreur de diagnostic avant d'obtenir le service approprié à l'enfant (45)
- Manque de soutien de la part des supérieurs des intervenant-e-s (9, 25, 30)
- Multiplicité de bilans, rapports à effectuer, ce qui diminue le temps pour les parents (9, 25)
- Manque de connaissances spécifiques des intervenant-e-s concernant la problématique de l'enfant (45)

Interprofessionnel

- Manque d'information pour l'orientation de l'enfant, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire (29)

Interorganisationnel

- Manque de services disponibles, d'accessibilité, longue liste d'attente (11, 26, 27, 29, 45)
- Manque de continuité dans les services, changement fréquent de personnel (45)
- Trou de services pour enfants ayant des déficits considérés trop légers ou trop sévères, lors des différentes transitions (45)
- Ajout de frais, dont les déplacements plus longs afin de recevoir des services pour les parents éloignés des grands centres (45)
- Manque de cohérence entre les attitudes des uns et des autres (26, 29, 30, 31)
- Nombreux contrastes observés entre les orientations ministérielles et la réalité du terrain (11)
- Lacunes sur le plan de la quantité et la qualité des services d'aide à la communication (p. ex. d'interprétariat) dans les écoles (29, 30)

(1) Les chiffres entre parenthèses dans les tableaux réfèrent au numéro de la référence présentée en fin de texte.

Facilitateurs à la collaboration impliquant les parents

Bien qu'il y ait plusieurs obstacles à l'atteinte d'une collaboration intersectorielle impliquant des parents, certains facilitateurs à sa réalisation sont soulevés dans les écrits scientifiques.

Ceux-ci sont prépondérants au développement du sentiment de compétence et à l'engagement parental, où est reconnue l'influence du parent sur l'éducation de leur enfant, et tout au long de la vie (Letscher et al., 2015b), et où est répondu le

plaidoyer parental, qui vise à lui donner une voix plus forte et plus de pouvoir (Chatenoud et al., 2019). Le tableau 2 fait état de plusieurs facilitateurs pouvant servir de guide aux intervenant-e-s.

Tableau 2. Facilitateurs aux différents types de collaboration impliquant les parents

Interpersonnel

- Approche d'intervention axée sur les intérêts et les besoins de l'élève HDAA et de sa famille (7, 22, 27, 30)
- Mise en œuvre de différents paliers d'intervention comme le propose le modèle de services collaboratif Réponse à l'intervention (RAI) (27)
- Diversification des modes de collaboration entre l'école et les parents, en tenant compte davantage des différentes réalités parentales : structures, styles, pratiques de l'engagement parental (15, 18, 25, 31, 35)
- Place prépondérante (implication proactive, à plusieurs degrés) donnée aux parents dans une école communautaire qui s'avère être un lieu accessible de services essentiels pour la réussite éducative et le bien-être des jeunes (45)
- Établissement d'un contact positif, solide et régulier avec les parents (3, 4, 18, 19, 25, 26, 27)
- Création d'un sentiment de confiance, attitudes positives, empathie, respect et reconnaissance des besoins ainsi que des désirs des familles, démontrer que leur apport est important (3, 4, 14, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 30, 42, 45)
- Création de liens entre parents et milieu scolaire avant l'entrée à l'école crée un climat de collaboration et de confiance propre à une inclusion réussie (21, 23)
- Confiance dans les capacités de la personne (2, 18, 19, 22, 29)
- Soutien aux parents pour la préparation de rencontre de plan d'intervention ou de services (7, 8, 16, 26)
- Conseils donnés aux parents au sujet de l'avenir et de l'éducation de leur enfant (11)

Interprofessionnel

- Complémentarité et réciprocité dans l'apprentissage des connaissances, de savoir-faire et du partage des ressources, incluant la famille (7, 11, 25, 26, 27)
- Co-élaboration des actions à poser. Co-construction de solutions novatrices, adaptées aux situations particulières des jeunes et des familles concernées (27)
- Réflexion sur sa pratique comme intervenant-e afin de favoriser la réciprocité et l'interdépendance dans l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire (7)
- Acceptation d'un débat sur diverses propositions afin de rechercher une solution acceptable par tous les partenaires concernés (7)
- Leadership positif fourni par les administrateurs d'établissement pour dégager du temps, modifier les horaires, permettre des formations, allouer des ressources (4, 26, 35, 39)
- Planification par l'établissement d'un plan d'action élaboré par les enseignant-e-s pour favoriser l'inclusion d'un élève HDAA (11)
- Besoins de formation, de soutien et de temps pour les enseignant-e-s (14)
- Flexibilité et adaptation démontrées par les intervenant-e-s avec les enfants (45)

Interorganisationnel

- Mise en commun des ressources, compétences, activités de chaque organisme préoccupé par le bien-être des enfants (3, 7, 14, 20, 24, 26, 27, 32, 40)
- Compréhension globale et commune des partenaires appuyée sur une vision bio-psycho-sociale des problématiques des jeunes (27)
- Identification d'un lieu de services centralisés ou la nomination d'un-e intervenant-e pivot ou un médiateur partenarial qui s'occupe du suivi du dossier de l'enfant et du contact avec tous les partenaires impliqués (27, 33)
- Lors de transition à l'école, échange entre parents, enseignant-e et milieu de services afin d'identifier des pistes d'intervention (21)
- Utilisation d'un document commun de concertation entre les réseaux (parents, éducation, santé et services sociaux) pour décrire les besoins à prioriser afin d'améliorer les services offerts à l'enfant (8, 43, 44, 45)

Un exemple de facilitateurs à la collaboration impliquant les parents est puisé d'une publication sur l'école communautaire de Trépanier (2013). L'école communautaire est un lieu où se côtoient les milieux scolaire et communautaire et elle permet aux parents et aux autres citoyens de se rencontrer. Pour les parents réticents à fréquenter l'école « ordinaire » et de s'y impliquer, elle représente un endroit accessible par les activités offertes par le milieu communautaire tel que des cours ou la fréquentation de la bibliothèque. Ils pourront croiser le personnel de l'école, se familiariser avec le milieu scolaire et, par conséquent, être susceptibles de vouloir s'impliquer davantage dans l'éducation

de leurs enfants, tout en voyant d'autres parents qui ont les mêmes préoccupations qu'eux. L'école devient ainsi un milieu où les parents se sentent à l'aise et les bienvenus. Elle offre un climat agréable où il est possible d'établir des relations, d'échanger sur des problèmes communs, ce qui permet une plus grande ouverture et l'établissement d'un lien de confiance. Ce genre de partenariat favorise une prise en compte de l'opinion des parents quant à une décision concernant leurs enfants. D'ailleurs, la communication qui s'établit entre l'école et les parents est fréquente. Engagé sur la base de contacts personnels, le désir d'une meilleure communication pourra amener l'enseignant à visiter les parents dans leur milieu familial (Bordage et Clavel, 1997, cités dans Beaupré et al., 2013, p. 149-150).

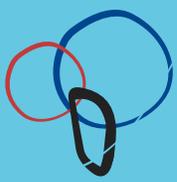
Cette situation relève que les parents peuvent s'impliquer de diverses façons, ils peuvent obtenir le soutien d'autres parents ayant des préoccupations similaires, l'accent est mis sur la création d'un lien de confiance qui peut prendre du temps à se construire.

La collaboration intersectorielle sous l'angle des liens entre les intervenant-e-s de divers organismes impliqués.

Le tableau 3 suivant expose certains obstacles à la collaboration entre les intervenant-e-s.

Tableau 3. Obstacles à la collaboration intersectorielle dans les relations entre les intervenant-e-s de divers organismes

- Désaccord sur le diagnostic d'un enfant à besoins particuliers et façons de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant (11, 27, 32)
- Imposition de son point de vue, se croire supérieur aux autres, soutenir être le seul à savoir ce qui est bon, vouloir que les autres adoptent ses stratégies (32, 36, 45)
- Dualité entre la défense des intérêts mutuels et la quête de l'autonomie des acteur-trice-s concerné-e-s (26)
- Enjeux personnels et rivalités professionnelles (27, 32, 45)
- Manque de soutien de la part des supérieurs des intervenant-e-s (9, 25, 30)
- Manque de concertation avec les autres membres de la communauté (28)



ILLUSTRATIONS

des obstacles à la collaboration intersectorielle

Pour illustrer des obstacles à la collaboration intersectorielle, deux situations réelles sont rapportées par des acteur·trice·s du milieu scolaire.

Il est question d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. L'enfant est non verbal et il a beaucoup de difficulté à s'ajuster à la routine. Il fréquente l'école depuis la maternelle, mais à temps partiel. Il a manqué beaucoup de temps de classe en première année pour des raisons de santé et en raison de la pandémie. Le souhait des parents, pour les prochaines années, est qu'il fréquente l'école à temps plein. Les deux parents de l'enfant enseignent à l'école fréquentée par l'enfant. Les apprentissages réalisés sont très limités, car il est souvent en crise et est retiré de la classe (avec une éducatrice spécialisée) afin de les gérer. L'ergothérapeute et l'orthophoniste du centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en autisme de leur région (CRDI-TSA) ont observé l'élève en classe. Elles ont conclu que la présence de ses parents, quand il les voit, aggrave ses comportements : crie, se jette par terre, se tape la tête à s'en faire des ecchymoses. Elles ont suggéré que la classe de la mère soit déménagée, car elle est sur le chemin pour aller aux toilettes... Le papa est enseignant d'éducation physique. Les ressources du réseau de la santé et des services sociaux demandent d'éviter le gymnase. Comme les cours d'éducation physique sont dehors, l'enfant voit souvent son père pendant les récréations ou lorsqu'il passe dans le corridor.

L'orthopédagogue de l'école et l'enseignante n'abondent pas dans ces optiques d'évitement. L'autre défi mentionné est que les spécialistes externes mettent grandement l'accent sur un iPad afin de communiquer avec l'équipe enseignante et avec l'enfant. L'inconvénient est que celui-ci ne connaît pas cet outil, il l'utilise mal ou, alors, l'iPad n'est souvent pas à proximité de lui. L'équipe d'enseignantes a suggéré des cartes de choix, mais les intervenantes du CRDI-TSA ne jurent que par le iPad.

Une autre situation rapportée par des enseignantes fait état de l'importance de prendre en considération les trois niveaux de collaborations (interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle) pour arriver à une collaboration intersectorielle (Caron et al., 2022, article 2). Ceci se traduit par du soutien partagé entre les ressources (Falkmer et al., 2012; Trépanier et Beauregard, 2013), afin d'éviter l'épuisement professionnel qui peut guetter tout·e enseignant·e. impliqué·e auprès élèves HDAA (Cappe et Boujut, 2016). Pour favoriser ce soutien partagé, sur une base régulière, des intervenant·e·s de centres de services scolaires différents se rencontrent pour parler de problématiques vécues dans leur milieu. Lors d'une de ces rencontres, une situation préoccupante émerge de plusieurs milieux et concerne des élèves d'âge du présecondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme et d'autres diagnostics associés. La situation partagée est à l'effet que certains élèves manifestent des comportements dérangeants concomitants pouvant être de : commettre des délits violents, consommer des substances illicites, avoir une fascination extrême pour des jeux électroniques, avoir des intérêts spécifiques morbides, dont celui pour les armes. Face à une telle problématique, il importe de briser l'isolement. Le partage d'idées entre les ressources peut faire émerger des pistes de solutions et, surtout, soutenir les personnes confrontées à des situations difficiles et complexes.

Facilitateurs à la collaboration entre les intervenant-e-s

Certains facilitateurs sont identifiés dans le tableau 4 suivant pour soutenir la collaboration intersectorielle entre les intervenant-e-s.

À l’instar des propos mentionnés par Caron et al. (2022, article 2, p. 15), les facilitateurs à la collaboration font ressortir que « Dans leur dynamique interactionnelle, les acteur-trice-s échangent activement des idées semblables ou distinctes. La prise en compte des points de vue — qu’ils soient convergents ou divergents — invite à

l’acquiescement, à la co-construction de savoirs ou à la confrontation (Gilly et al., 2001; Portelance et al., 2019, cités dans Caron et al., 2022, article 2). »

Ainsi, les obstacles illustrés dans l’exemple représentant la situation réelle rapportée par une enseignante en exercice pourraient ainsi être atténués de cette façon : La divergence d’opinions concerne les interventions à prioriser. Elle illustre que, dans un contexte d’impasse d’opinions entre les intervenant-e-s, il est important d’aller chercher un avis d’organismes externes pour

apporter un regard neutre afin de sortir des enjeux personnels et du rapport de force stérilisant (Monod, 2019). Comme autre piste de solution, il est aussi possible de consulter de la documentation ou des experts pour soutenir dans l’élaboration de scénarios sociaux pour aider l’enfant à comprendre que la présence des parents à l’école est différente de celle à la maison (il prend souvent son sac d’école comme s’il pense que la journée est terminée). Les intervenant-e-s peuvent aussi suivre des formations complémentaires sur la communication en bandes dessinées pour rejoindre l’enfant.

Tableau 4. Facilitateurs à la collaboration intersectorielle dans les relations entre les intervenant-e-s de divers organismes

- Animer dans chaque région des mécanismes de concertation des partenaires pour mettre en place le continuum de services intégrés et susciter l’action intersectorielle (35)
- Reconnaissance des compétences et de l’expertise de l’autre (11, 32, 38)
- Rencontres formelles, régulières entre les différent-e-s agent-e-s d’éducation où les échanges y sont structurés, permettant des débats et une confrontation d’idées (32, 46)
- Offre de formations conjointes permettant de mettre à profit les points de divergence professionnels (32)
- Création d’espaces de convivialité dans lesquels les partenaires peuvent échanger, apprendre à se connaître (32)
- Initiation par les intervenant-e-s de stratégies favorisant l’appropriation des savoirs et des savoir-faire chez les autres partenaires (empowerment) (7, 27)
- Présence durable des personnes-ressources dédiées au soutien à l’inclusion à l’école (ressources spécialisées, formation interdisciplinaire) (22)
- Ressources spécialisées disponibles sur place, à l’école (p. ex. TES du CRDI-TSA présente à l’école, au service des élèves TSA) (22)
- Soutien offert aux enseignant-e-s, reconnaissance de l’importance de l’équipe (20)
- Ajout de souplesse dans l’horaire de travail pour favoriser une concertation formelle entre les divers-e-s intervenant-e-s (36)
- Consultation d’avis d’organismes externes pour apporter un regard neutre afin de sortir des enjeux personnels et du rapport de force stérilisant (37)

Conclusion

Pour conclure, le présent texte a mis en évidence plusieurs obstacles et facilitateurs à la collaboration intersectorielle. Il importe d'en prendre connaissance, de voir ce que l'on peut changer soi-même, soit sur le plan de ses attitudes ou dans ses pratiques de collaboration.

Il y a aussi des actions possibles pouvant se traduire par des revendications de demandes de changements auprès de ses décideurs d'organisme. Ce peut être, par exemple, de solliciter plus de temps, des périodes stables pour pouvoir échanger avec les parents, les intervenant·e·s des autres réseaux de services.

En définitive, il ressort que la collaboration intersectorielle présente de beaux défis auxquels il s'avère impératif de se préparer en adoptant des pratiques efficaces.



Références

- 1— Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES de l'Université Laval.
- 2— Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5(novembre), 73-99.
- 3— Beaupré, P., Landry, L. et Milot, É. (2013). Les parents et l'école communautaire : une avenue prometteuse de rapprochement. Dans N.S. Trépanier (2013), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 139-157). Éditions Nouvelles.
- 4— Beaupré, P., Landry, L. et Tétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e ed.) (p. 183-201). Presses de l'Université du Québec.
- 5— Beckman, P.J. (2003). Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives. *Revue Éducation et Francophonie*, 31(1). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtm/1/31-1/06-beckman.html>
- 6— Bouchard, J.M. (2002). Partenariat et agir communicationnel. Dans V. Guerdan, J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche* (p. 115-130). Logiques.
- 7— Bouchard, J.M., Kalubi, J.C. et Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants : des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 61-78.
- 8— Boudreault, P., Bouchard, J.M., Beaupré, P., Kalubi, J.C., Sorel, L. et Desmeules, P. (1998). L'évaluation par les parents du développement de leur enfant : Appropriation du savoir et outil de concertation. Dans R. Pallascio, L., Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation : Pour mieux vivre ensemble* (p.66-72). Éditions Nouvelles.
- 9— Bourseau, L., Brossier, M., Charles, R., et Rousselon, V. (2020). Quand les troubles du spectre de l'autisme deviennent des cas complexes. *L'Information psychiatrique*, 96(6), 421-428. [10.1684/ipe.2020.2124](https://doi.org/10.1684/ipe.2020.2124)
- 10— Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- 11— Cappe, É. et Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis. *A.N.A.E.*, 143, 391-401.
- 12— Caron, J., Gagné, A., Beaulieu, J. et Gagnon-Tremblay, A. (2022). De la collaboration à la collaboration intersectorielle. *InspirAction*, 5, 11-20.
- 13— Chatelanat, G., Martini-Willemin, B.M. et Beckman, P. (2006). La participation sociale de l'enfant en situation de handicap dans sa communauté : le point de vue des parents. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 91-107). Presses de l'Université du Québec.
- 14— Chatenoud, C., Odier-Guedj, D., Camard, S., Rivard, M., Aldersey, H. et Turnbull, A. (2019). Advocacy de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires : étude de portée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 388-406. <https://doi.org/10.7202/1065664ar>
- 15— Conseil supérieur de l'éducation (mars 2021). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*. Gouvernement du Québec.
- 16— Cudré-Mauraux, A. et Piérart, G. (2021). Le partenariat dans l'accompagnement. Un mode relationnel pour soutenir l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. Dans F. Julien-Gauthier, H. Gascon et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle* (p. 263-277). Presses de l'Université du Québec.
- 17— Davis-Kean, P.E. et Eccles, J.S. (2005). Influences and Challenges to better Parent-School Collaborations. Dans E.N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding et H. J. Walberg (dir.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p.57-73). Teachers College.
- 18— Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école— communauté. Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e ed.) (p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.
- 19— Deslandes, R. (2013). *Partenariat École-Famille-Communauté. Semer pour réussir*. Conférence présentée au Colloque de la Fédération des Comités de parents du Québec. <https://www.youtube.com/watch?v=ubrLvHfJVGE>
- 20— Falkmer, M., Parsons, R. et Granlund, M. (2012). Looking through the same eyes? Do teachers' participation rating match with ratings of students with autism conditions in mainstream schools? *Autism Research and Treatment*, 13. [10.1155/2012/656981](https://doi.org/10.1155/2012/656981)
- 21— Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1613>

- 22— Gauthier, M. et Beaupré, P. (2017). L'inclusion de l'élève ayant un TSA au secondaire régulier : pratiques d'intervention efficaces. *L'Express*, 10, 19-21.
- 23— Goupil, G., Côté, A. et Poulin, J.-R. (2015). La transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers : Planification et stratégies d'intervention. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e ed.) (p. 303-320). Presses de l'Université du Québec.
- 24— Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. et Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165. 10.1177/10883576030180030301.
- 25— Larivée, S.J. (2013). La conciliation école famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N.S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 171-204). Éditions Nouvelles.
- 26— Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. 10.7202/016275ar
- 27— Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.-M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit de jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : une analyse des controverses. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societeinclusives-2021-3-page-111.htm>
- 28— Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 1-26. 10.7202/1067531ar
- 29— Letscher, S., Parent, G. et Deslandes, R. (2009). Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail : État de la situation. *Développement humain, handicap et changement social*, 18(2), 23-42. https://periscope-quebec/sites/default/files/full-text/_obstacles_et_faciliteurs_a_la_participation_sociale_.pdf
- 30— Letscher, S., Paré, C., Parent, G., Point, M. et Beaulieu, M.-P. (2015a). Processus de résistance active chez des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 117-139. 10.7202/1037054ar
- 31— Letscher, S., Parent, G. et Deslandes, R. (2015b). Engagement de pères et de mères entendants pour la participation sociale de leur enfant sourd : éducation, travail et choix de carrière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 233-248. 10.3917/nras.072.0233
- 32— Maillot, C. et Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ?. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societeinclusives-2021-3-page-129.htm>
- 33— Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2008). *Plan d'accès aux services pour les personnes ayant une déficience. Afin de faire mieux ensemble. Déficience physique. Déficience intellectuelle. Troubles envahissants du développement*. Gouvernement du Québec.
- 34— Ministère de l'Éducation (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- 35— Ministère de l'Éducation (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- 36— Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Cadre.pdf
- 37— Monod, G. (2019). Les cas complexes dans la protection de l'enfance. *Pratiques en santé mentale*, 65(4), 39-44. <https://www.cairn.info/revue-pratique-en-sante-mentale-2019-4-page-39.htm>
- 38— Moreau, A.C. (2015). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e ed.) (p. 157-181). Presses de l'Université du Québec.
- 39— Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e ed.) (p. 169-193). Presses de l'Université du Québec.
- 40— Pillet, S. (2006). École pour tous : quelles compétences pour quels enseignants ?. Dans H. Gascon, J.-R. Poulin, J.-J. Detraux, D. Boisvert et M.-C. Haelewyck (dir.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action* (p. 35-39). Presses Inter-Universitaires et Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales.

- 41— Pretrakos, H., Bergmame, L. et Charbonneau, S. (2013). Positive School Transition Practices and Children's Transition to School. Dans N.S. Trépanier (2013), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 159-169). Éditions Nouvelles.
- 42— Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). Une place privilégiée pour la voix des jeunes grâce au soutien explicite des acteurs scolaires. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 299-300). Presses de l'Université du Québec.
- 43— Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A., Lehoux, N. et Julien-Gauthier, F. (2019). *Carte routière vers le préscolaire, le secondaire, la vie adulte*. <http://w3.uqo.ca/transition/>
- 44— Tétreault, S., Pomerleau, A. et Beaupré, P. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école : proposition de trois outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 182-197). Presses de l'Université du Québec.
- 45— Thériault, M. (2018). *Les obstacles et les facilitateurs dans l'accès aux services pour les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme* [mémoire doctoral]. Université de Moncton.
- 46— Trépanier, N. S. et Beauregard, F. (2013). Pour une école communautaire : des éléments clés pour mieux la comprendre et l'analyser. Dans N.S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 5-53). Éditions Nouvelles.

10 PRATIQUES COLLABORATIVES EFFICIENTES

à adopter pour répondre aux besoins d'élèves en situation complexe

Pauline Beaupré, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Martine Gauthier, agente des services régionaux de soutien et d'expertise en TSA

Edith Jolicoeur, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Julie Beaulieu, Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Université du Québec à Rimouski

Sylvain Letscher, Ph. D., professeur en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski

La collaboration intersectorielle nécessaire à l'intervention en situations complexes s'accompagne de nombreux défis et tensions notamment générés par des positions divergentes adoptées par les collaborateur·trice·s des différents milieux impliqués (Lemay et al., 2021). Pour donner suite au texte de Beaupré et al. (2022, article 9) sur certains obstacles et facilitateurs à la collaboration intersectorielle, il s'avère impératif de faire émerger de bonnes pratiques à mettre en place en tant que futur·e·s enseignant·e·s ou enseignant·e·s en exercice.

Rappelons l'importance de la collaboration soulignée par Beaumont et al. (2011). Relativement à l'intersectorialité, les auteures soutiennent que : « [c]onsidéré comme une façon de briser l'isolement des enseignants et d'autres types de personnel des services complémentaires, le travail de collaboration peut contribuer au développement global des élèves en assurant une meilleure cohérence dans les interventions [...]. Comme l'efficacité de ces services repose non seulement sur le désir, mais aussi sur la capacité du personnel scolaire, communautaire ou médical de travailler en équipe, il apparaît toutefois important de s'attarder à cette compétence transversale qu'est la collaboration » (p. 2).



Quelles pratiques efficaces devraient être adoptées en situations complexes pour optimiser la collaboration interpersonnelle, la collaboration interprofessionnelle, la collaboration interorganisationnelle et la collaboration intersectorielle?

Pour traiter des bonnes pratiques que peuvent adopter des enseignant·e·s, le présent texte expose une situation complexe rapportée par une intervenante d'expérience œuvrant dans le milieu scolaire. Des pistes de pratiques efficaces à développer pour favoriser la collaboration émergente sont ensuite relevées.





ILLUSTRATION

d'une situation complexe nécessitant de bonnes pratiques associées aux types de collaboration

Albert (nom fictif) est un enfant inclus au 3e cycle du primaire. Il a un diagnostic (Dx) provisoire de trouble du spectre de l'autisme (TSA), donc en attente d'un Dx confirmé. Il a des Dx associés de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et de trouble de la coordination (TC). Il habite avec ses parents et son jeune frère dans un petit village situé en région périphérique d'un grand centre de services où la plupart des gens se connaissent et se côtoient régulièrement. Le milieu scolaire offre également la possibilité d'effectuer plusieurs sorties de classe. Le contexte entraîne une proximité professionnelle et personnelle chez les intervenant·e·s. Depuis son préscolaire, Albert a été accompagné pour ses problèmes du comportement en raison de ses nombreuses crises durant la petite enfance. Ses gestes pouvaient être empreints de violence envers des pairs et son jeune frère. Encore maintenant, il démontre de fortes réactions (colère, mots vulgaires et agressivité) lors des moments sociaux non structurés (récréation, éducation physique). L'école émet ainsi l'hypothèse que c'est parce qu'il joue à des jeux vidéo violents à la maison. Par ailleurs, il n'aime pas le bruit et la foule. Il réagit fortement en de tels contextes.

En ce moment, Albert réintègre la classe à temps partiel avec un horaire précis, après avoir été absent durant six semaines et avoir été scolarisé à la maison en raison de ses comportements violents envers ses pairs. Il reçoit un accompagnement individualisé de la technicienne en éducation spécialisée (TES) pour travailler, deux fois par jour, la connaissance de soi et pour apprendre à mieux gérer son anxiété. Une autre TES intervient auprès de lui sur l'heure du midi comme soutien au plan de la socialisation. La réponse aux besoins multiples et complexes d'Albert est devenue un sujet sensible pour le milieu, car les intervenant·e·s ont l'impression de devoir reculer dans leurs actions qu'il·elle·s pensaient efficaces. La fatigue, l'épuisement et un sentiment d'impuissance s'installent au sein de l'équipe. Selon une personne-ressource impliquée, un plan de services individualisé intersectoriel (PSII) (Sénéchal et al., 2022, article 5) vient d'être enclenché et une analyse multimodale a été effectuée. Malheureusement, cette démarche de collaboration a été élaborée dans un contexte de modifications fréquentes de l'horaire des rencontres et de personnel, contribuant ainsi à complexifier le travail en collaboration intersectorielle.

Dans le PSII, les besoins de l'élève qui en ont émergé sont : la sécurité des autres en raison de ses gestes de violence (frère et pairs), la préparation à la transition au secondaire, le développement des habiletés sensorielles (en attente de l'évaluation de l'ergothérapeute), la connaissance de soi, l'apprentissage de l'identification des sensations physiques en lien avec les émotions afin de cibler les bonnes façons de les gérer, le renforcement lors de l'émission de bons comportements, l'apprentissage de la compréhension de la pensée de l'autre et l'apprentissage des règles sociales.

La situation vécue relativement à Albert se complexifie dans la mesure où les collaborateur·trice·s scolaires et communautaires impliqué·e·s (direction, enseignante, TES, psychoéducatrice, travailleuse sociale de l'école, conseillère pédagogique, ressources régionales dans les domaines reliés à ses

besoins – soit en trouble du comportement et en TSA –, ergothérapeute et psychoéducatrice travaillant à la fois au Centre de services scolaire et au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle-trouble du spectre de l'autisme de la région [CRDI-TSA]) ont mis beaucoup de leurs énergies sur les éléments externes à l'école. Ils et elles ont pu, par exemple, mettre du temps d'échange sur la critique de l'évaluation effectuée en neuropsychologie et sur le microsystème familial de l'enfant. À cet égard, il y a eu une remise en question concernant le diagnostic provisoire émis d'autisme. Les partenaires se questionnent aussi sur le père, amateur de jeux vidéo, qui serait qualifié d'explosif, d'agressif envers l'équipe (propos et gestes : a mis le poing sur la table). Le père revendique les actions réalisées et formule des plaintes. Dans les échanges, il est aussi mention de la mère, victime présumée de la violence du père qui pourrait présenter un problème de santé mentale. L'énergie de l'équipe scolaire est beaucoup empreinte d'émotions et ses membres se sentent démunis. Quant aux parents, ils ont l'impression que l'école ne répond pas aux besoins de leur fils.

Dans la présente situation complexe, les partenaires ont aussi des besoins, notamment celui de formations données par les équipes et les partenaires sur la stratégie d'intervention et les actions concrètes à privilégier auprès d'Albert et de ses parents, et l'offre d'un soutien à la famille afin qu'elle puisse mieux accompagner et comprendre les besoins d'Albert et sa vulnérabilité.

Cette situation met en évidence les écueils que peuvent rencontrer les personnes impliquées dans les mésosystèmes d'Albert, soit les microsystèmes relevant des milieux familial, scolaire, communautaire, médical ainsi que le milieu des services sociaux et de la réadaptation. Elle met également en lumière la nécessité d'adopter de bonnes pratiques collaboratives.

Des pistes de pratiques efficaces sont présentées sous l'angle de ce que les enseignant-e-s pourraient faire ou solliciter dans leur microsystème pour améliorer leurs pratiques. Elles concernent la collaboration interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle et intersectorielle. Caron et al. (2022, article 2) proposent une représentation systémique des types de collaboration ainsi qu'un continuum de sollicitation des compétences et des connaissances sur laquelle il est possible de s'appuyer. Chacun des types de collaboration s'avère donc essentiel pour parvenir à une collaboration intersectorielle.

Bonnes pratiques relevant de la collaboration interpersonnelle

La collaboration interpersonnelle concerne les professionnel-le-s et les parents. Dans la situation décrite, pour favoriser la collaboration entre ces derniers, il importe de :

- prendre le temps d'établir un climat de confiance ;
- démontrer des attitudes d'ouverture et d'écoute envers les parents ;
- partager les bons coups et les échecs à la suite d'une ou des interventions ;
- favoriser la mise en place de rencontres formelles et régulières avec les parents où les échanges y sont structurés. S'y impliquer activement.

Bonnes pratiques relevant de la collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle se réalise entre les professionnel-le-s d'une même organisation. Avant tout, chez ces professionnel-le-s du milieu de l'éducation, il importe de :

- placer les besoins de l'élève et de sa famille au cœur de la planification des interventions de tous les partenaires impliqué-e-s ;

- rappeler à l'équipe l'importance de prendre en considération l'impact du rôle des parents sur l'élève (colère, modélisation, dénigrement de l'école, jeux vidéo, hypothèse de violence conjugale) et du besoin de soutien à offrir à la famille (répit, approche parentale) ;
- participer à une adhésion commune des besoins à prioriser et des cibles d'interventions, concernant les besoins de l'élève et ceux de sa famille ;
- être au fait et comprendre les enjeux ainsi que la situation particulière pour lesquels il importe de se mobiliser.

De même, comme mentionné dans l'illustration, les professionnel-le-s du milieu scolaire doivent reconnaître qu'ils et elles ont également des besoins. Lorsque nécessaire, il s'avère important de :

- s'engager dans un développement professionnel individuel et collectif ;
- suivre des formations, aller chercher du soutien en tant qu'enseignant-e-s auprès de leurs partenaires du milieu scolaire ;
- participer aussi à l'identification des besoins de toutes les personnes concernées et impliquées autour de l'élève (parents, élève, gestionnaires, membres de l'équipe-école, ergothérapeute associé-e au centre de services

scolaire, travailleur-se sociale, psychoéducatrice).

De plus, pour faciliter la logistique des rencontres et éviter la perte de temps reliée à l'appropriation du dossier des élèves, certaines pratiques peuvent être adoptées, comme de :

- partager les informations à la personne, pouvant être un-e professionnel-le non-enseignant-e de l'école, qui organise les rencontres et coordonne les rendez-vous ;
- solliciter une entente entre les réseaux de services concernant la présence d'un-e intervenant-e pivot qui maîtrise le dossier.

De son côté, la direction de l'école peut favoriser la collaboration interprofessionnelle en s'assurant de :

- agir comme un leader qui sert de mentor, qui modélise et favorise les interventions à privilégier, qui permet des prérencontres ;
- dégager du temps pour que les professionnel-le-s puissent planifier les interventions en équipe-école ;
- suivre une formation sur l'art d'accueillir les parents dans le cadre des plans d'intervention.

Enfin, pour tous-tes les professionnel-le-s du milieu de l'éducation, il importe de rester dans l'idée de partager des pratiques éthiques et de :

- conserver une posture éthique lors d'échanges d'informations, maintenir des règles de confidentialité ;
- participer à l'élaboration d'un bon état de la situation, en évitant de tomber dans l'anecdotique ou les émotions ;
- accepter de participer à une discussion sur diverses propositions afin de rechercher une solution adaptée et acceptable par tous-tes les partenaires concerné-e-s, être créatif-ve-s avec l'équipe ;
- favoriser une lecture sociale (écosystémique) de la situation complexe.
- sortir d'un paradigme accusateur et se placer en mode de solutions créatives ;
- rappeler à l'équipe l'importance de prendre en considération l'impact du rôle des parents sur l'élève (colère, modélisation, dénigrement de l'école, jeux vidéo, hypothèse de violence conjugale) et du besoin de soutien à offrir à la famille (répit, approche parentale) ;
- suggérer l'ajout d'une personne-ressource externe au dossier pour soutenir la famille (santé et services sociaux ou communautaires). Celle-ci pourrait visiter le milieu familial afin de permettre d'avoir un regard neutre et spécialisé sur la situation ;
- solliciter une souplesse dans l'horaire de travail pour favoriser une concertation formelle avec les divers intervenant-e-s des autres réseaux de services. Demander la tenue de rencontres fixes et à des dates connues à l'avance ;
- accepter que certain-e-s intervenant-e-s se présentent à distance (visioconférences) ;
- s'inscrire à une formation commune avec les intervenant-e-s de différents réseaux.
- participer à une adhésion commune des besoins à prioriser et des cibles d'interventions, concernant les besoins de l'élève et ceux de sa famille. Être au fait des défis et comprendre les enjeux ainsi que la situation particulière pour laquelle il importe de se mobiliser ;
- participer à l'élaboration d'objectifs clairs, de moyens concrets, aux indicateurs de mesure de la réussite pour l'élève, au bilan et aux ajustements, s'il y a lieu ;
- accepter qu'il faille intervenir dans plusieurs sphères (p. ex., besoins comportementaux et sensoriels de l'élève, soutien à la famille), vu la complexité de la situation.

Bonnes pratiques relevant de la collaboration interorganisationnelle et intersectorielle

La collaboration interorganisationnelle se réalise entre les membres de différentes organisations, comme le réseau de l'éducation, de la santé et des services sociaux. Ici encore, pour favoriser les relations, il importe pour chacun d'eux :

- de placer les besoins de l'élève au cœur de la planification des interventions. Concrètement, la photo de l'élève placée au centre de la table lors d'échanges peut rappeler l'importance de rappeler de garder l'accent sur celui-ci ;
- d'établir des relations constructives avec la famille et les partenaires de la communauté ;

De plus, lors de l'élaboration du plan d'intervention, il importe pour les différent-e-s intervenant-e-s de :

- participer à l'élaboration d'un état de la situation précis et basé sur des faits, en évitant de tomber dans l'anecdotique ou les émotions ;

La collaboration entre diverses organisations oblige à définir les rôles de chacun-e. Pour y parvenir, il importe de :

- solliciter une définition claire et une compréhension commune des rôles et des responsabilités de chacun des partenaires (école-famille-santé) : qui fait quoi ? quand ? et comment ? ;
- participer à une clarification de la diffusion des communications ;
- départager et respecter ce qui concerne spécifiquement son rôle de professionnel-le-s en éducation de ce qui concerne celui des professionnel-le-s du réseau des services sociaux ou du milieu médical ;

- prendre le temps de connaître les rôles et mandats des personnes-ressources des autres réseaux de services ;
- s'informer sur le fonctionnement dans les autres réseaux de services pour comprendre pourquoi certaines décisions sont prises (p. ex., Pourquoi y a-t-il un Dx provisoire ? Dans quel contexte a-t-il été posé ?) ;
- s'impliquer dans une démarche de leadership partagé avec chacun des partenaires (assumer des responsabilités auprès du groupe comme intervenant-e-s).

De part et d'autre des organisations, la direction peut favoriser la collaboration lorsqu'elle s'assure de :

- revendiquer auprès des gestionnaires une stabilité du personnel afin d'assurer une continuité dans les interventions et l'accompagnement auprès de l'élève ;
- communiquer entre leaders d'organismes (p. ex., échanges continus entre direction d'école et chef de service d'un centre de réadaptation au CRDI-TSA que fréquente l'élève), qui ont une vision commune sur les besoins prioritaires et les cibles d'intervention (p. ex., Qui aura une conversation courageuse avec les parents ?) ;

- planifier les contenus des échanges entre les intervenant-e-s afin d'éviter l'improvisation dans le cadre de situations complexes, préciser qui s'assure que les échanges fonctionnent bien. Les gestionnaires des deux réseaux étant imputables du PSII mis en œuvre par les intervenant-e-s ;
- créer les conditions pour favoriser l'accélération de la réception des recommandations de la personne-ressource externe du milieu de la réadaptation.

Conclusion

Ces quelques pistes de bonnes pratiques soulèvent certains défis relatifs à la collaboration interorganisationnelle et intersectorielle.

La collaboration prend forme dans une démarche conjointe empreinte de valeurs (Maillet et Merini, 2021; Portelance et Caron, 2021) telles que le respect, la confiance, l'authenticité, la bienveillance et l'engagement. Au sein des groupes de collaborateur-trice-s, incluant la famille et la communauté, l'expertise de chacun est reconnue, le pouvoir est partagé de manière égalitaire et les décisions sont prises collectivement (Bouchard et al., 2011; Deslandes, 2013). Sur le plan relationnel, la collaboration appelle les rapports non hiérarchiques, la réciprocité ainsi que les habiletés sociales et communicationnelles pour aborder des divergences et des controverses (Lemay et al., 2021). Pour Beaugard (2006), les représentations – notamment des parents et des enseignant-e-s au sujet

de leur rôle respectif souhaité – sont associées à leur position, leurs attitudes et leurs émotions. À cet égard, les attentes des collaborateur-trice-s méritent d'être comblées et satisfaites afin de renforcer la collaboration, mais aussi d'assurer le bien-être de tou-te-s, notamment des enseignant-e-s qui œuvrent quotidiennement auprès des élèves en situation complexe. Les personnes enseignantes ont besoin de relations constructives pour assurer leur part de responsabilité relativement à la réussite éducative et au bien-être des élèves.

Le nouveau référentiel de compétences professionnelles attendues des personnes enseignantes (ministère de l'Éducation, 2020) rappelle d'ailleurs l'importance de la collaboration. Le nouveau référentiel définit ainsi la visée de la compétence 10 : L'établissement de relations constructives avec la famille et différents partenaires de la communauté s'inscrit dans un esprit de collaboration où la contribution de chacune et de chacun vise la consolidation et l'enrichissement des apprentissages des élèves.

Les défis reliés à l'acquisition de la compétence à collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté méritent que l'on réfléchisse aux pratiques à mettre en place en prenant appui sur l'exemple ci-haut mentionné.

Le tout premier enjeu demeure celui de se rappeler l'importance de placer les besoins de l'enfant au cœur des interventions qui émergeront des échanges entre les membres de l'équipe collaborative. Il s'agit de garder en mémoire la raison pour laquelle la collaboration est sollicitée, que ce soit dans le cadre d'un plan de transition, d'un plan de services individualisé intersectoriel (PSII) ou dans le cadre d'autres démarches à l'intérieur desquelles les enseignant-e-s peuvent être impliqué-e-s.

Aussi, il faut se rappeler que la critique négative, voire le jugement de valeur, peut devenir néfaste et teinter la réussite des interventions auprès de l'élève lorsque l'on ne connaît pas bien les rôles des autres ainsi que le contexte relié au choix des actions posées par les intervenant-e-s des divers réseaux de services. Cette préoccupation relative à l'importance d'obtenir toutes les informations avant de prendre position, sans savoir si les besoins sont pris en considération, doit aussi prévaloir pour bien cerner la complexité de la situation familiale de l'enfant.

Cet esprit de collaboration s'inscrit dans le cadre du développement professionnel (compétence 11) qui soutient, dans l'une de ses dimensions, qu'il faut « [d]évelopper une culture collaborative avec ses pairs et la communauté pour le rayonnement et la reconnaissance de la profession enseignante » (ministère de l'Éducation, 2020, p. 76). Selon le Ministère, cette collaboration doit se réaliser dans un climat éthique (compétence 13) à l'effet de « [r]especter les rôles et les responsabilités des personnes engagées dans la communauté éducative » (p. 82).



Références

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES de l'Université Laval.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C. et Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants : des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, juillet-décembre, (2), 61-67.
- Deslandes, R. [FCPQofficiel]. (2013, 27 mai). *Rollande Deslandes : École-famille-communauté* [Vidéo en ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=ubrLvHfJVGE>
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A-M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit de jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : une analyse des controverses. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societeinclusives-2021-3-page-111.htm>
- Maillot, C. et Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée? *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societeinclusives-2021-3-page-129.htm>
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Portelance, L. et Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (27), 95-116.



Ce projet a été réalisé dans le cadre des Projets inédits en sciences de l'éducation 2020-2021 de l'Université du Québec à Trois-Rivières et rendu possible grâce aux fonds octroyés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec.

