

PROJET



Savoir

1

Premier dossier

La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire



Une réalisation du :

CRÉDITS

Le dossier *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire* fait partie d'un ensemble de quatre dossiers thématiques. Il a été rédigé par le CTREQ, en collaboration avec des chercheurs et des professionnels de l'éducation rassemblés au sein de cellules de travail qui ont contribué activement à la sélection des informations présentées, à l'élaboration des contenus et à la diffusion auprès des milieux concernés.

COLLABORATEURS :

Le CTREQ remercie l'ensemble des chercheurs et des professionnels de l'éducation de plusieurs directions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour leur collaboration et, plus particulièrement, Mesdames Annie Côté, Mélanie Fradette et Sylvie Marcotte.

Université Laval

Pier-Ann Boutin
Josée-Anne Gouin
Christine Hamel
Philippe Tremblay

Université de Montréal

Nathalie Trépanier
Mélanie Paré

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Élisabeth Boily, rédactrice du dossier

Université d'Ottawa

Claire IsaBelle

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Caroline Couture

Université de Sherbrooke

Anne Lessard

Cet ouvrage a été réalisé à l'aide du soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

À propos du CTREQ

Le CTREQ a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert des connaissances dans le but de stimuler la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les connaissances scientifiques et les savoirs d'expérience. Il agit en créant un point de convergence entre les acteurs de la recherche, du terrain et des organisations et vise à aider le développement de la culture scientifique et d'innovation en éducation. Ses actions et services sont multiples : réalisation de projets de développement, d'adaptation, d'accompagnement, d'évaluation et de veille. (www.ctreq.qc.ca)

© Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2018

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2018

Dépôt légal : 2^e trimestre, 2018

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives nationales du Canada

ISBN : 978-2-923232-53-9



TABLE DES MATIÈRES

Préambule	5
En quoi consiste la collaboration entre enseignants et intervenants scolaires?	6
Une définition de la collaboration	6
Le travail collaboratif en milieu scolaire	7
Collaborons-nous vraiment?	8
Travaillons-nous vraiment en interdépendance?	9
Et la collaboration interprofessionnelle?	10
Avec quels intervenants scolaires les enseignants collaborent-ils?	11
Le réseau de soutien collaboratif	12
Quels sont les objets de la collaboration?	13
Pourquoi les enseignants et les intervenants scolaires devraient-ils collaborer?	13
Retombées pour les enseignants	13
Retombées pour les intervenants	14
Comment les enseignants et les intervenants scolaires peuvent-ils collaborer?	15
La collaboration et l'organisation des services	15
Qu'est-ce que le modèle Ràl?	15
La collaboration en contexte Ràl	15

Collaborer en communauté	16
Les communautés de pratique	16
Qu'est-ce que c'est?	16
Les avantages	17
Les communautés d'apprentissage	18
Qu'est-ce que c'est?	18
Les avantages	18
Les communautés d'apprentissage professionnelles	19
Qu'est-ce que c'est?	19
Les avantages	19
Intégration des intervenants scolaires dans les CAP	20
Comment intégrer les intervenants scolaires dans les communautés d'apprentissage professionnelles?	21
Des conditions favorables au travail de collaboration en CAP	22
Collaborer en dyade	24
Le coenseignement	24
Qu'est-ce que c'est?	24
Configurations du coenseignement	24
Les avantages	26
La co-intervention	26
Qu'est-ce que c'est?	26
Les avantages	27
Consultation collaborative	28
Qu'est-ce que c'est?	28
Un modèle de consultation en six étapes	28
Les avantages	28
Quels facteurs favorisent la collaboration entre les enseignants et les intervenants?	29
Références bibliographiques	31
Annexes : Outils complémentaires	35



PRÉAMBULE

Comme annoncé dans le document *Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie*¹, des ressources financières additionnelles, dans les établissements scolaires, seront allouées au cours des cinq prochaines années pour accompagner et soutenir la réussite des élèves.

Lors des consultations publiques préliminaires pour définir la Politique de la réussite éducative, la nécessité de favoriser, d'encourager, de promouvoir la collaboration et la concertation entre les différents intervenants qui œuvrent à la réussite des élèves a fait consensus.

« Cette priorité est une reconnaissance concrète du fait que l'éducation est une responsabilité sociétale qui exige une vision collectivement partagée de la réussite éducative pour assurer la cohérence et la complémentarité des actions². »

La collaboration fait partie des compétences³ que tout enseignant doit développer dans sa pratique professionnelle. Ainsi, collaborer pour lui signifie pouvoir travailler en équipe dans divers contextes avec d'autres professionnels qui vont intervenir durant le parcours des élèves : éducateurs spécialisés, orthopédagogues, psychologues scolaires, orthophonistes, psychoéducateurs, conseillers pédagogiques, intervenants des services de santé et membres de la direction. Collaborer signifie aussi développer une intelligence collective en poursuivant un but commun, qui vise la réussite des élèves, l'atteinte de leur plein potentiel, et ce, tout au long de leur parcours scolaire⁴. La collaboration s'avère donc déterminante à l'atteinte de ce double objectif, bien qu'elle pose des défis et des questionnements reliés, par exemple, à la gestion du temps, à l'organisation des services, à la confidentialité des données, ainsi qu'aux différentes réalités des milieux scolaires. Une fois ces défis surmontés et des réponses trouvées aux questions posées, le travail de collaboration contribue à briser l'isolement des enseignants et des intervenants scolaires, tout en favorisant le développement global des élèves et en assurant une meilleure cohérence dans les interventions (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

L'objectif de ce dossier est de fournir une vue d'ensemble de la recherche à ce sujet. Autrement dit, ce dossier constitue une représentation permettant d'examiner globalement et rapidement ce que disent les écrits scientifiques ainsi que les savoirs d'expérience sur la collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire. Le présent document est aussi le fruit de concertations avec l'ensemble des partenaires concernés (chercheurs et professionnels de l'éducation), qui ont contribué activement à la sélection des informations et à l'élaboration des contenus, en partenariat avec le CTREQ.

1 Gouvernement du Québec (2017). *Budget 2017-2018 Éducation et enseignement supérieur – Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie*. Québec : MFO. Repéré à http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/Budget1718_Education.pdf

2 Voir p. 63 (axe 3). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), (2017). *Politique de la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : MEES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

3 Lire à ce sujet *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001) : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

4 Voir p. 41 : « soutenir les enseignants et ainsi assurer un bon arrimage entre le préscolaire et le primaire, notamment pour que les enfants apprennent à connaître les lettres de l'alphabet à la fin de leur éducation préscolaire. » Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Tout pour nos enfants : Stratégie 0-8 ans*. Québec : MEES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf



EN QUOI CONSISTE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET INTERVENANTS SCOLAIRES?

Une définition de la collaboration

Avant d'expliquer plus en profondeur en quoi consiste la collaboration entre enseignants et intervenants scolaires, il convient de se familiariser avec le concept de collaboration. De manière simple, on peut affirmer que collaborer signifie travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun (Portelance, Pharandet Borges, 2011). Le tableau suivant présente certaines des caractéristiques de la collaboration.

LA COLLABORATION	
CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Elle requiert la parité entre les participants.	<p>Pour que la relation de collaboration soit paritaire, chaque personne doit avoir la conviction :</p> <ul style="list-style-type: none">■ de pouvoir contribuer à la prise de décision;■ d'exprimer des opinions qui seront prises en compte. <p>L'absence de parité peut entraîner une baisse de motivation à collaborer et à s'impliquer.</p>
Elle constitue un acte volontaire.	<p>Il n'est pas recommandé de forcer quiconque à collaborer. Cela peut être générateur de mécontentement. Par exemple, le personnel scolaire pourrait percevoir les rencontres collaboratives imposées comme contraignantes et même provocantes. Les pratiques collaboratives fonctionnent dans la mesure où elles ont du sens pour les enseignants et qu'elles répondent à des besoins réels.</p>
Elle repose sur un partage des responsabilités.	<p>Les auteurs distinguent deux types de responsabilités :</p> <ul style="list-style-type: none">■ la responsabilité liée à la réalisation des tâches;■ la responsabilité liée à la prise de décision. <p>En ce qui concerne la réalisation des tâches, il n'est pas nécessaire que chaque personne participe également à chacune des tâches. Une division des tâches peut être effectuée en tenant compte du contexte. Par contre, pour ce qui est de la prise de décision, chaque personne doit y participer également.</p>
Elle est basée sur la poursuite de buts communs.	<p>Les personnes qui collaborent doivent avoir au moins un but commun. Lorsqu'une personne poursuit un but individuel au détriment du but commun, des conflits peuvent survenir.</p>

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées et adaptées de : Beaumont, Lavoie et Couture (2010); Friend et Cook (2016); Tardif (2007).

Le travail collaboratif en milieu scolaire

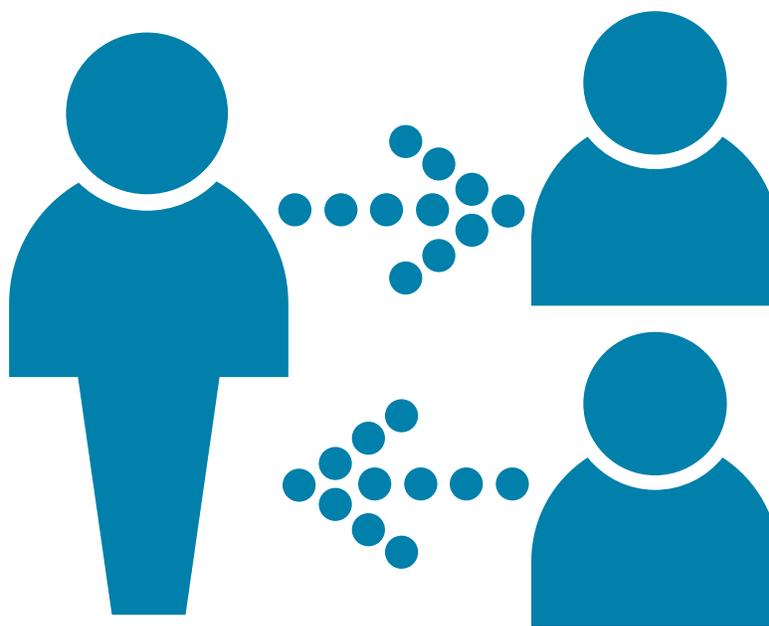
La nécessité d'établir une réelle collaboration en milieu scolaire est relevée dans plusieurs documents ministériels (MELS, 2002, 2003, 2007; MEES, 2017). Par exemple, on note, dans le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MELS, 2002), que l'instauration de structures de collaboration est de plus en plus nécessaire pour répondre aux besoins sans cesse grandissants et toujours plus complexes des jeunes, notamment des élèves à risque. La Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) met entre autres l'accent sur l'importance des pratiques collaboratives de l'équipe-école pour le développement et l'innovation pédagogique.

La collaboration fait également partie des compétences professionnelles à développer chez les enseignants. En effet, ces derniers doivent apprendre à coopérer, notamment avec l'équipe-école, en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (MEQ, 2001). La collaboration occupe aussi une place importante dans les compétences professionnelles des intervenants scolaires. À titre d'exemple, elle constitue l'un des trois axes de compétences professionnelles à développer selon le document *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015).

Le travail collaboratif entre enseignants et intervenants en milieu scolaire québécois se décline sous deux formes :

TRAVAIL COLLABORATIF INFORMEL	TRAVAIL COLLABORATIF FORMEL
<ul style="list-style-type: none">■ Échanges sociaux informels■ Brèves rencontres■ Etc.	<ul style="list-style-type: none">■ Participation à des comités■ Rencontres d'intervention■ Activités de formation■ Etc.

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer qu'une formalisation des pratiques collaboratives est à privilégier dans les milieux scolaires (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Les résultats obtenus dans l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire démontrent toutefois que le temps d'échange entre enseignants et intervenants n'est souvent pas officiellement reconnu dans leur horaire de travail (Gaudreau *et al.*, 2008).



Collaborons-nous vraiment?

La collaboration est devenue incontournable dans les milieux scolaires. Elle représente toutefois une notion complexe. Pour mieux la saisir, distinguer les nuances entre les différentes formes de travail en équipe s'avère nécessaire. McEwan (1997) propose un continuum basé sur une intensification du partage, de l'isolement à la collaboration. Ce continuum, composé de six éléments, a été traduit et adapté en 2013 par Boies et Portelance (voir le tableau suivant).

Isolement	Indépendance	Coordination	Collégialité	Coopération	Collaboration
Isolement	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'enseignant travaille seul dans sa classe sans recevoir du soutien des autres enseignants ou des autres membres de l'équipe-école. 				
Indépendance	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'enseignant travaille en l'absence de coordination avec les collègues, sans dépendre des autres. ■ Il est en mesure de reconnaître la tendance collective, mais en fixant ses propres buts. 				
Coordination	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les enseignants qui travaillent en coordination souscrivent à des règles communes et s'entendent sur un calendrier ou des façons de procéder. ■ Les échanges d'informations se rapportent aux règlements établis, à l'utilisation des locaux, des bureaux, des espaces de travail ou encore du matériel. 				
Collégialité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les enseignants communiquent sur une base quotidienne et partagent des idées, des responsabilités, du matériel et des expériences. ■ Les enseignants s'accommodent, ils acceptent facilement de recevoir de l'aide et d'aider. 				
Coopération	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les enseignants se regroupent pour travailler à l'atteinte d'un but. Chacun s'acquitte d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche globale. 				
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les enseignants partagent volontairement un but. Ils mettent en commun des idées et réalisent entièrement ensemble les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs. 				

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de : Boies (2012); Boies et Portelance (2013).

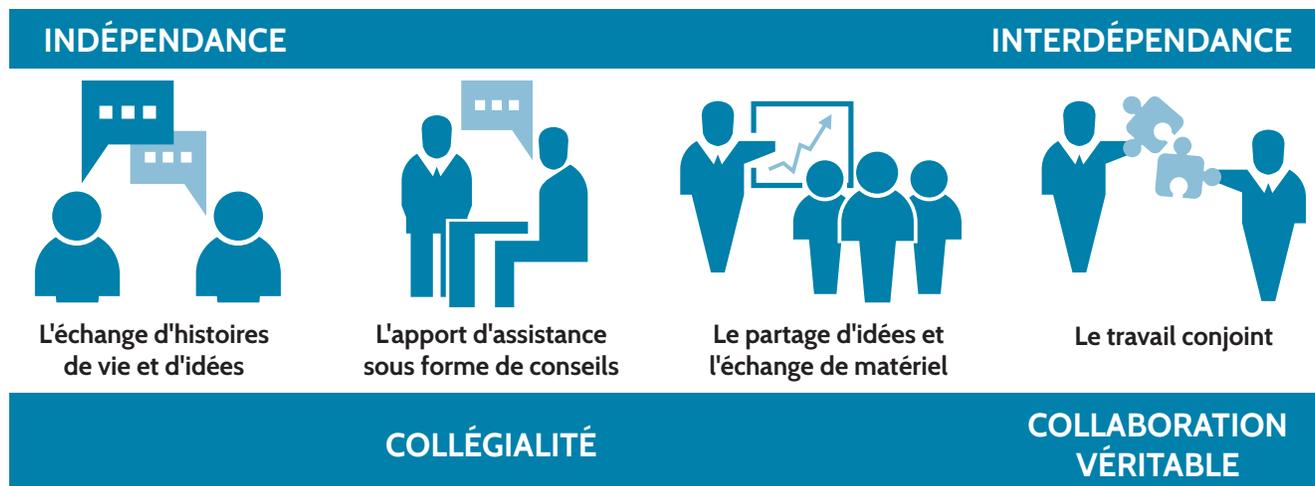


UN TEMPS D'ARRÊT

Pour vérifier si tous les participants de votre équipe collaborent réellement, utilisez ce tableau en invitant chaque personne à se situer sur le continuum. Puis, discutez des moyens qui vous permettront d'atteindre un plus haut niveau de partage, ainsi que des défis à relever pour y parvenir.

Travaillons-nous vraiment en interdépendance?

Selon certains auteurs, la véritable collaboration repose sur une relation d'interdépendance. Plus le niveau d'interdépendance entre les membres est important, plus l'équipe sera efficace pour résoudre des problématiques complexes (Ivey, Brown, Teske et Silverman [1988], cités par Beaumont *et al.* [2010]). Le schéma suivant montre un continuum dans lequel s'inscrivent les différents niveaux de degré d'intensité d'une relation, de l'indépendance à l'interdépendance.



Source : Little, 1990; Dionne, 2003

Le tableau suivant présente plus en détail les différentes étapes de ce continuum.

LA COLLABORATION, DE L'INDÉPENDANCE À L'INTERDÉPENDANCE	
ÉTAPE	DESCRIPTION
Échange d'histoires de vie et d'idées	<ul style="list-style-type: none"> ■ Échanges sociaux informels, superficiels, des anecdotes ■ Interactions peu centrées sur la résolution de problèmes
Apport d'assistance sous forme de conseils	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relations d'entraide de type informel entre collègues, souvent ponctuelles et à sens unique
Échange d'idées et de matériel	<ul style="list-style-type: none"> ■ Discussions pédagogiques/disciplinaires, échange d'idées, de matériel, planification de stratégies
Travail conjoint	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cadre commun de référence, débats d'opinion, partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et résolution de problèmes complexes

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de : Little (1990); Dionne (2003).



UN TEMPS D'ARRÊT

Pour évaluer si les membres de votre équipe travaillent en interdépendance, référez-vous au continuum. En vérifiant le degré d'intensité d'une relation qui existe entre les différents participants, vous serez en mesure de déterminer si votre relation s'apparente davantage à la collégialité ou à la collaboration véritable. Discutez ensuite des moyens qui vous permettront d'atteindre un plus haut niveau d'intensité, ainsi que des défis à relever pour y parvenir.

Et la collaboration interprofessionnelle?

En milieu scolaire, la collaboration peut impliquer plusieurs acteurs (ex. : enseignants, orthopédagogues, administrateurs, conseillers pédagogiques, éducateurs). Chacun d'eux possède une expertise différente et complémentaire à celles des autres. On parle alors de collaboration interprofessionnelle.

La collaboration interprofessionnelle se caractérise **par une interaction entre des compétences et des perspectives de professionnels ayant des motivations et des antécédents différents**. Ce type de collaboration implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateurs, le volontariat, le partage des responsabilités et la poursuite de buts communs. Ces professionnels accomplissent des tâches définies en fonction de leur expertise individuelle, tout en reconnaissant **les chevauchements des expertises** de chacun des membres. (Beaumont *et al.*, 2010; Robidoux, 2007)

COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE			
Définition (Robidoux, 2007) : Lieu de structuration d'une action collective qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage.			
Pour qui?	Pourquoi?	Comment?	Par qui?
Dans le domaine de l'éducation, la collaboration est centrée sur l'élève.	Pour optimiser les résultats visés par rapport à un but commun.	Par un processus d'interaction entre les acteurs et la structure organisationnelle.	Par des individus, des groupes, des organisations et des structures ayant des références et des agendas variés.

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de : Robidoux (2007).



POUR ALLER PLUS LOIN

Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (École en chantier). Repéré à www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval (CRIRES). Repéré à www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf



À NOTER

La collaboration interprofessionnelle versus le travail interdisciplinaire

« Le travail de collaboration interprofessionnelle a souvent été associé à l'interdisciplinarité professionnelle, puisqu'il regroupe des professionnels qui accomplissent des tâches définies en fonction de l'apport individuel des membres tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements de l'expertise des différents professionnels.

Cependant, le travail en équipe multidisciplinaire ne veut pas nécessairement dire que la tâche soit effectuée en collaboration. Dans ce type d'équipe, regroupant des professionnels de diverses orientations, les tâches peuvent être définies en fonction des expertises professionnelles et se limiter à la coordination des apports individuels de chacun ou au partage d'informations, sans chevauchement de responsabilités. »

(Beaumont, Lavoie et Couture, 2010)

Avec quels intervenants scolaires les enseignants collaborent-ils?

La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire peut concerner divers acteurs. En effet, plusieurs intervenants scolaires qui gravitent dans l'entourage d'un élève peuvent devenir des alliés des enseignants. Le tableau suivant présente une liste de ces intervenants et une brève description de quelques-uns de leurs rôles.

INTERVENANT	RÔLE (BRÈVE DESCRIPTION)
Direction d'école	<ul style="list-style-type: none">■ Leadership (culture de l'école)■ Administration des ressources■ Mise en place de stratégies pour briser l'isolement des enseignants■ Soutien et source d'encouragement pour l'équipe■ Responsabilité de distinguer les rôles de chacun et de les faire respecter
Éducateur spécialisé	<ul style="list-style-type: none">■ Soutien concernant les apprentissages scolaires et la gestion des comportements■ Recherche de stratégies efficaces pour favoriser l'inclusion des élèves
Orthopédagogue	<ul style="list-style-type: none">■ Rôle de conseil et de soutien auprès de l'enseignant■ Évaluation et intervention en classe ou à l'extérieur de la classe auprès des élèves en difficultés scolaires■ Coordination des plans d'intervention
Psychologue scolaire	<ul style="list-style-type: none">■ Lien entre les partenaires (intervenants pivot)■ Personne-ressource pour le personnel de l'école■ Évaluation et intervention auprès des élèves■ Actions liées à la prévention des difficultés scolaires
Orthophoniste	<ul style="list-style-type: none">■ Évaluation orthophonique■ Rééducation auprès des élèves qui présentent des difficultés langagières■ Rôle de conseil et de soutien auprès de l'enseignant (ex. : adaptation en classe)

INTERVENANT	RÔLE (BRÈVE DESCRIPTION)
Psychoéducateur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation et proposition de solutions propres aux besoins des individus et des milieux ■ Accompagnement des élèves dans leur quotidien
Intervenant des services de santé et de services sociaux	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation diagnostique ■ Soutien à la famille, soutien à domicile et soutien psychosocial
Conseiller pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ■ Soutien aux enseignants (ex. : application et compréhension du programme de formation, soutien à l'évaluation) ■ Offre de formation ■ Soutien aux directions

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de : Beaupré et Landry (2015); Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ); Ordre professionnel de la physiothérapie du Québec (OPPO).

Le réseau de soutien collaboratif

Les enseignants collaborent non seulement avec des intervenants scolaires pour obtenir du soutien, mais aussi avec la famille, la communauté ainsi que le réseau de la santé. Le tableau suivant présente les différents types de soutien offerts aux enseignants.

TYPE DE SOUTIEN	PERSONNES OU GROUPES QUI APPORTENT LE SOUTIEN
Soutien personnel <i>Soutien affectif et social</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Famille ■ Amis ■ Collègues
Soutien primaire <i>Instances de base avec qui l'enseignant communique et collabore</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Familles ■ Équipes-cycles ■ Équipes-écoles ■ Mentorat ■ Administrateurs et superviseurs ■ Associations professionnelles
Soutien à l'intégration scolaire <i>Assistance dans la planification des interventions pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves à risque</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Équipes de soutien ■ Consultants ou personnes-ressources ■ Enseignants-collaborateurs ■ Aides-enseignants
Soutien en adaptation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Équipes multidisciplinaires ■ Équipe du plan d'intervention ■ Centre de ressources et d'assistance
Soutien de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> ■ Équipes d'intervention précoce ■ Équipes de services intégrés ■ Équipes de transition ■ Partenariats ■ Écoles communautaires

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées et adaptées de : Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et Williams (2007), cités par Paré et Trépanier (2010).

Quels sont les objets de la collaboration?

Les enseignants collaborent avec des intervenants scolaires pour recueillir différentes données qui leur serviront à diverses fins. Le nuage de mots suivant présente quelques-uns des objets de la collaboration entre enseignants et intervenants scolaires.



Pourquoi les enseignants et les intervenants scolaires devraient-ils collaborer?

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins divers intégrés dans les classes ordinaires requiert une collaboration accrue entre les enseignants et les intervenants scolaires. Cette question est au cœur du processus d'inclusion scolaire. C'est en unissant leurs forces que les enseignants et les intervenants peuvent articuler et partager une vision commune, et développer les capacités nécessaires pour aider tous les élèves à progresser (Winn et Blanton, 2005).

Des méta-analyses en éducation réalisées aux États-Unis ont révélé les retombées positives de la collaboration sur la réussite scolaire des élèves (Sheridan, Welch et Orme, 1996; Sruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Au-delà des impacts positifs sur la réussite des élèves, on note également des retombées pour les enseignants ainsi que pour les intervenants.

La collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive.

Rousseau et Bélanger (2004)

Retombées pour les enseignants

Certaines études ont démontré que les enseignants ne se sentent pas bien préparés pour intervenir auprès des élèves en difficulté intégrés dans leur classe (Conderman et Jonhston-Rodriguez, 2009; Daane, Beirne-Smith et Latham, 2001; Van Garderen, Stormont et Goel, 2012). Une plus grande collaboration entre les enseignants et les intervenants scolaires contribuerait entre autres à faciliter le travail des enseignants envers ces élèves. De manière plus générale, la collaboration favorise également le développement professionnel des enseignants.

De nombreuses recherches montrent les retombées positives de la collaboration interprofessionnelle pour les enseignants. Voici quelques-unes de ces retombées :

- Amélioration de l'enseignement par l'utilisation d'un plus grand nombre de stratégies et de techniques d'enseignement;
- Amélioration des connaissances et des habiletés liées à l'enseignement;
- Développement professionnel accru;
- Développement d'une attitude plus positive envers l'enseignement;
- Réduction du taux de démarches pour référence (d'élèves) en orthopédagogie;
- Augmentation des probabilités que l'enseignement réponde aux besoins des élèves;
- Meilleures interventions en classe de la part des enseignants, qui arrivent aussi à mieux cibler les problèmes des élèves.

(Van Garderen *et al.*, 2012; Dettmer, 2005; Portelance et Lessard, 2002)

Retombées pour les intervenants

Les enseignants et les intervenants ont chacun leur champ de connaissances, et le bénéfice de leur collaboration se situe justement dans le partage de leur expertise. Lorsque les intervenants collaborent avec les enseignants, leurs interventions sont de plus grande qualité. Deux raisons expliquent principalement cela.

- 1 Les enseignants transmettent des informations, notamment sur l'enfant, qui sont très utiles pour les intervenants scolaires. Ces informations leur permettent notamment de contextualiser leurs interventions et de s'assurer d'une plus grande cohérence.
- 2 En collaborant avec les enseignants, les intervenants en apprennent davantage sur le programme de formation et sur les cibles à atteindre selon le niveau scolaire.

(Lessard et Portelance, 2005; Leach et Helf, 2016; Portelance et Lessard, 2002; Van Garderen *et al.*, 2012)



À NOTER

La collaboration apparaît donc comme un élément incontournable du développement professionnel des enseignants et des intervenants scolaires.

Le développement professionnel et l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces font d'ailleurs partie des orientations de la *Politique de la réussite éducative du Québec* (voir Orientation 4.2 et Orientation 4.3; MEES, 2017*).

* Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Document repéré sur le site du MEES à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf



COMMENT LES ENSEIGNANTS ET LES INTERVENANTS SCOLAIRES PEUVENT-ILS COLLABORER?

La collaboration et l'organisation des services

Au cours des dernières années, plusieurs modèles d'organisation des services aux élèves ont permis de guider le travail des enseignants et des intervenants dans les écoles québécoises. Parmi ceux-ci, le modèle de réponse à l'intervention (RàI) est utilisé dans plusieurs commissions scolaires, notamment dans les cadres de référence en orthopédagogie (Boudreau et Allard, 2015). De plus, c'est un modèle qui fait partie intégrante du *Référentiel d'intervention en lecture pour les 10-15 ans* (MELS, 2012) et du *Référentiel d'intervention en écriture* (MEES, 2017).

(Allard, 2016; Dion *et al.*, 2008; Trépanier et Paré, 2010)

Qu'est-ce que le modèle RàI?

Le modèle RàI structure l'organisation des services et précise les modalités d'intervention à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves. C'est un modèle qui nécessite la collaboration entre les enseignants et les intervenants scolaires. Ce modèle réunit des procédés d'évaluation et d'intervention, dans un système axé sur la prévention et constitué de paliers multiples, pour maximiser la réussite des élèves et pour réduire les problèmes de comportement (NCRTI [2010], cité par Desrochers *et al.* [2016]).

La collaboration en contexte RàI

Avec le modèle RàI, les enseignants et les intervenants scolaires ont tous leur rôle à jouer pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Pour ce faire, des équipes peuvent être mises en place pour remplir des fonctions précises reliées, par exemple, aux éléments suivants :

- Mesures de pistage de progrès et de dépistage universel;
- Pratiques d'enseignement;
- Développement professionnel;
- Soutien aux élèves en difficulté;
- Planification : interventions et évaluations.

Les enseignants et les intervenants qui travaillent en contexte RàI peuvent utiliser diverses modalités de collaboration. Par exemple :

- Équipe-niveau;
- Équipe-cycle;
- Équipe de soutien;
- Comité de pilotage RàI;
- Comité pédagogique;
- Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

(Whitten et Woodrow, 2012)

La réponse à l'intervention requiert que tous les membres de l'équipe-école coopèrent et travaillent dans un esprit d'équipe.

Whitten et Woodrow (2012)



UN TEMPS D'ARRÊT

- L'implantation du modèle Ràl dans votre école a-t-elle permis aux enseignants et aux intervenants de collaborer davantage?
- Ces derniers sont-ils impliqués dans chacune des composantes du modèle (paliers d'intervention, dépistage universel, pistage des progrès, prise de décision)?
- Le comité qui pilote le modèle Ràl est-il composé à la fois d'enseignants et d'intervenants?



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

L'outil 1.4 permet de définir les rôles et responsabilités de tous les intervenants impliqués dans le modèle Ràl, et ce, pour chacune des composantes du modèle, à savoir les trois paliers d'intervention, le dépistage universel, le pistage de progrès et la prise de décision.



POUR ALLER PLUS LOIN

Vidéo explicatif sur le modèle Ràl en Alberta : <https://www.youtube.com/watch?v=INELKnYB-zk>

Collaborer en communauté

La collaboration peut se vivre de différentes manières. Dans un nombre grandissant de milieux, diverses communautés se forment, et l'espace de collaboration devient une occasion de développement professionnel et de partage. Ces communautés créent en effet des occasions de collaborer non seulement pour les enseignants, mais également pour les divers intervenants scolaires, qui peuvent se joindre au besoin à la communauté des enseignants.

Pour travailler de manière optimale, cerner les différences entre les différents types de communautés s'avère nécessaire.

Les communautés de pratique

Qu'est-ce que c'est?

Une communauté de pratique permet à des individus de se rencontrer, et ce, même virtuellement, afin d'échanger des idées, des expériences, des points de vue, etc., et d'apprendre les uns des autres. Généralement, les membres d'une communauté de pratique :

- partagent un intérêt commun dans un domaine particulier de leur travail;
- souhaitent échanger entre eux sur des sujets précis (ex. : problèmes, expériences, modèles, outils, meilleures pratiques);
- gardent les traces de leur travail sous forme de répertoire partagé.

Les avantages

Une communauté de pratique procure généralement plusieurs avantages à ses membres. Par exemple, ces derniers :

- développent un sentiment d'appartenance;
- acquièrent de nouvelles connaissances;
- bénéficient de la coconstruction d'un savoir commun et de la cocréation d'outils communs;
- consolident leur identité professionnelle et développent un sentiment de fierté pour leur enseignement;
- trouvent de l'aide pour réaliser les défis auxquels ils font face;
- sont davantage en mesure d'aider leur équipe de travail à leur tour.

(CEFRIO, 2005; Leclerc et Labelle, 2013; Université de Sherbrooke, 2014)



EXPÉRIENCE INSPIRANTE

Une communauté de pratique pour se former au socioconstructivisme en salle de classe

Ordre d'enseignement : Secondaire

Membres : Quatre enseignantes (anglais, entrepreneuriat, droit, mathématiques) et la directrice adjointe de l'école

Intention : Se former à l'approche socioconstructiviste en salle de classe.

Description des rencontres : Les participantes se réunissent à cinq reprises (durée de chaque rencontre : trois heures). Les rencontres débutent toutes par un moment d'échange et de réflexion sur la construction des savoirs, se poursuivent par une formation sur l'approche socioconstructiviste en salle de classe (animation par une agente pédagogique) et se terminent par un bilan réflexif.

Exemple tiré de Michaud et Bouchamma (2013)



EXPÉRIENCE INSPIRANTE

Une communauté de pratique sur la sécurité au travail dans les métiers du bois

Ordre d'enseignement : Professionnel

Membres : Un groupe d'enseignants des métiers du bois du Québec et deux conseillères en prévention jeunesse de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST)

Intention : Normaliser des pratiques sécuritaires d'utilisation des machines-outils du bois.

Description des rencontres : Les participants se réunissent quatre fois par année dans un des établissements où ils enseignent. La première partie de chacune des rencontres se déroule dans une salle de classe, où les enseignants échangent des idées et expériences. Quant à la seconde partie, elle se déroule dans l'atelier d'ébénisterie-menuiserie pour y réaliser des travaux pratiques. Ceux-ci permettent aux enseignants de valider le contenu d'un projet de recueil (à produire), lequel doit traiter des règles de sécurité de base de l'utilisation des machines-outils du bois.

Exemple tiré de Eckerl (2014)



POUR ALLER PLUS LOIN

- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/uploader/2_travailler_apprendre_collaborer.pdf
- Site Web du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) : <https://cefrio.qc.ca/>

Les communautés d'apprentissage

Qu'est-ce que c'est?

La communauté d'apprentissage consiste en un regroupement d'individus qui collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative. Dans le domaine de l'éducation, l'objectif de ce type de communauté vise l'amélioration des compétences dans un domaine d'enseignement particulier. Les membres d'une communauté de pratique détiennent un projet d'apprentissage commun et se servent de ce dispositif pour acquérir de nouvelles façons de faire et développer de nouvelles pratiques. Il est à noter que la communauté d'apprentissage se base sur un mécanisme collaboratif plus formel que celui de la communauté de pratique.

Les avantages

La communauté d'apprentissage favorise le développement professionnel des praticiens et contribue au rehaussement de l'apprentissage chez les élèves. Plus précisément, les membres d'une communauté d'apprentissage :

- adoptent une posture réflexive qui facilite l'implantation de valeurs pédagogiques durables;
- participent au processus d'amélioration continue de l'enseignement-apprentissage de l'école, ce qui favorise la durabilité des changements;
- bénéficient d'un dispositif qui leur permet de se concentrer sur un travail orienté vers l'application de stratégies d'apprentissage, de théories, etc., en classe;
- apprennent sur eux-mêmes;
- ajustent leurs pratiques pédagogiques.

(Leclerc et Labelle, 2013; Dionne et Couture, 2013)



EXPÉRIENCE INSPIRANTE

Une communauté d'apprentissage sur l'enseignement des sciences et de la technologie

Ordre d'enseignement : Primaire

Membres : Huit enseignantes du 3^e cycle et une chercheuse universitaire

Intention : S'engager dans une démarche d'amélioration de l'enseignement des sciences et de la technologie.

Description des rencontres : Les membres se réunissent pour sept rencontres d'une journée chacune. Le travail conjoint est basé sur la mise en œuvre d'activités concrètes en contexte d'enseignement des sciences et de la technologie dans un dispositif flexible favorisant le partage et la réflexion critique.

Exemple tiré de Dionne et Couture (2013)



EXPÉRIENCE INSPIRANTE DE L'ONTARIO

Une communauté d'apprentissage sur l'enseignement des mathématiques

Ordre d'enseignement : Primaire

Membres : Enseignants, consultants, direction, superintendant

Intention : Développer le sentiment d'efficacité des enseignants relativement à l'enseignement des mathématiques et à la réussite scolaire des élèves.

Description des rencontres : Les participants se rencontrent pour six rencontres de deux jours chacune au cours de l'année scolaire. Pendant ces rencontres, les participants fixent des objectifs d'apprentissage pour les élèves, coplanifient des leçons d'enseignement et observent l'enseignement d'une leçon au sein d'une classe.

Exemple tiré de Bruce *et al.* (2010)

Les communautés d'apprentissage professionnelles

Qu'est-ce que c'est?

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) constitue un dispositif où les enseignants et d'autres intervenants travaillent en collaboration en ayant comme but principal l'amélioration des résultats des élèves. La CAP représente un mode de développement professionnel et favorise l'amélioration des pratiques d'enseignement, tout comme la communauté de pratique et la communauté d'apprentissage. Cela dit, la CAP se distingue par le fait que l'objectif principal fixé est centré sur l'apprentissage et la réussite des élèves plutôt que sur les pratiques d'enseignement. Ce dispositif a souvent été expérimenté en lien avec l'apprentissage de la lecture.

Les avantages

Le travail en CAP comporte de nombreux avantages, et ce, autant pour l'enseignant et pour l'équipe-école que pour les élèves. Par exemple, les enseignants qui travaillent en CAP :

- rehaussent la qualité de leur pratique d'enseignement;
- développent un plus grand sentiment d'auto-efficacité;
- encouragent davantage leurs élèves à la réflexion, à la communication et à la prise de risque;
- modifient leurs croyances puisqu'ils sentent qu'ils peuvent influencer l'apprentissage de leurs élèves;
- développent une plus grande capacité à faire des regroupements d'élèves variés, souples et dynamiques;
- recueillent des indices plus précis quant aux besoins des élèves à risque;
- peuvent plus facilement cibler les stratégies à utiliser au regard des difficultés rencontrées par les élèves;
- régulent leur enseignement de manière plus efficace grâce aux outils d'observation.

Les équipes-écoles qui travaillent en CAP :

- implantent une culture de collecte et d'analyse de données⁵;
- harmonisent leurs pratiques;
- développent un vocabulaire plus élaboré permettant d'exprimer leurs préoccupations pédagogiques ainsi que les défis et les succès ;
- tissent des liens plus étroits entre collègues;
- donnent une portée plus grande aux décisions prises pour répondre aux besoins spécifiques des élèves;
- se concertent concernant les actions à promouvoir.

Pour les élèves, les avantages les plus importants de la CAP sont :

- une plus grande motivation à lire;
- un nombre moins élevé d'élèves à risque d'une année à l'autre.

(Leclerc, 2012; Leclerc et Labelle, 2013)



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Le questionnaire « Où en êtes-vous? », que vous trouverez à l'adresse suivante, vous permet d'évaluer la qualité de votre travail collaboratif en communauté d'apprentissage professionnelle.

Questionnaire « Où en êtes-vous? » : <http://cap.ctreq.qc.ca/reflexion-generale/equipes-collaboratives/>

Intégration des intervenants scolaires dans les CAP

Les CAP sont formées essentiellement d'enseignants. Il est toutefois possible d'intégrer des intervenants scolaires au sein des CAP. Voici quelques-unes des raisons qui expliquent que le fait d'intégrer certains intervenants scolaires dans les communautés d'apprentissage professionnelles peut s'avérer intéressant :

- Certains intervenants scolaires, notamment les orthopédagogues, peuvent **offrir un accompagnement**, surtout en ce qui concerne l'interprétation des données et la recherche d'interventions à haut rendement, ce qui peut contribuer à l'engagement des enseignants;
- Leur intégration **favorise la concertation** entre enseignants et intervenants scolaires;
- Les intervenants scolaires **sont plus arrimés au rythme de l'enseignement en classe** et des apprentissages essentiels qui y sont enseignés;
- Les intervenants scolaires peuvent faire des **liens importants entre les besoins des élèves en difficulté et le programme de formation régulier**;
- Les enseignants peuvent **tirer profit de l'expertise des intervenants scolaires**.

(Leclerc et Phillion, 2012; Many et Schmidt, 2013)

⁵ Pour en apprendre davantage, consultez le deuxième dossier de cette série portant sur « L'utilisation des données au service de l'apprentissage ».

Comment intégrer les intervenants scolaires dans les communautés d'apprentissage professionnelles?

Le tableau suivant présente quelques façons d'intégrer les intervenants scolaires dans les CAP.

INTÉGRER LES INTERVENANTS SCOLAIRES...	
... DANS L'ÉQUIPE D'ORIENTATION OU LE COMITÉ DE PILOTAGE	... DANS L'ÉQUIPE-NIVEAU OU DANS L'ÉQUIPE-CYCLE
<p>L'équipe d'orientation peut être créée pour aider la direction à soutenir les équipes collaboratives dans leur travail.</p> <p>Cette équipe se compose de membres du personnel scolaire qui ont un leadership pédagogique positif et qui ont confiance en leur capacité d'aider les élèves et les enseignants à apprendre.</p> <p>Certains intervenants scolaires, comme les orthopédagogues, peuvent assumer des responsabilités dans ce comité.</p>	<p>Il est recommandé que certains intervenants scolaires, notamment les orthopédagogues, participent aux rencontres des équipes collaboratives (équipe-niveau ou équipe-cycle).</p> <p>Durant ces rencontres, les intervenants scolaires peuvent en apprendre davantage sur les apprentissages essentiels vus en classe.</p> <p>Ils peuvent également partager leur expertise sur les stratégies efficaces et l'analyse des données⁶ avec les autres participants ou membres de ces comités.</p> <p>Pour favoriser la participation des intervenants scolaires, on doit :</p> <ul style="list-style-type: none">■ réduire autant que possible le nombre de niveaux scolaires dont les intervenants sont responsables (pour éviter la multiplication des rencontres);■ organiser les rencontres en tenant compte de l'horaire des intervenants scolaires pour leur permettre d'assister à ces rencontres.

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées et adaptées de : Leclerc et Phillion (2012); Many et Schmidt (2013).



⁶ Pour en apprendre davantage, consultez le deuxième dossier de cette série portant sur « L'utilisation des données au service de l'apprentissage ».

Des conditions favorables au travail de collaboration en CAP

Différents travaux ont permis de dégager des conditions favorables au développement de l'école comme CAP. Le tableau suivant présente les plus importantes de ces conditions.

DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE COMME CAP	
CONDITION FAVORABLE	MOYENS (EXEMPLES)
Fournir du temps de qualité	<ul style="list-style-type: none">■ Rencontre d'une demi-journée à toutes les cinq semaines■ Temps de gestion commun■ Planification de rencontres formelles pendant l'horaire de travail
Développer les habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none">■ Définir des valeurs à privilégier lors des rencontres collaboratives■ S'assurer qu'elles sont respectées
Partager les responsabilités	<ul style="list-style-type: none">■ Importance de la présence de la direction■ Rôle de coordonnateur et d'animateur■ Élaboration de l'ordre du jour■ Prise de notes■ Rédaction d'un compte-rendu
S'assurer d'une structure efficace des rencontres collaboratives	<ul style="list-style-type: none">■ Structure et routine bien établies■ Discussions centrées sur les besoins des élèves■ Accès à des données qui montrent l'effet des interventions

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de Leclerc (2012).



EXPÉRIENCE INSPIRANTE

Une CAP pour améliorer l'apprentissage de la lecture au primaire

Ordre d'enseignement : Primaire

Membres : Douze enseignantes, deux conseillères pédagogiques, la direction de l'école

Intention : Cibler la ou les manières de mieux accompagner les élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Description des rencontres : Six rencontres ont lieu au cours de la première année d'implantation du projet. Les deux premières rencontres servent à définir les concepts de référence en lecture, ainsi que le fonctionnement de la CAP. Par la suite, les rencontres portent sur le dépistage en lecture et le monitoring continu des élèves pour en arriver à établir un profil de classe, ainsi que pour repérer les élèves à risque.

Exemple tiré de Phillion, Meunier et Pagé (2016)



EXPÉRIENCE INSPIRANTE

Une CAP pour harmoniser les pratiques d'enseignement de la lecture au secondaire

Ordre d'enseignement : Adaptation scolaire au secondaire

Membres : Huit enseignants en adaptation scolaire et la direction de l'école (y compris la direction adjointe)

Intention : Viser la réussite des élèves en lecture.

Description des rencontres : Les participants se rencontrent dix fois au cours de l'année scolaire. Lors de ces rencontres, structurées et planifiées à l'aide d'un ordre du jour, les enseignants parlent conjointement des élèves, harmonisent leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation en lecture.

Exemple tiré de Leclerc et al. (2013)



POUR ALLER PLUS LOIN

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s. d.). **CAP sur la réussite.** Repéré à <http://cap.ctreq.qc.ca/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s. d.). **CAR : collaborer, apprendre, réussir.** Repéré à www.projetcar.ctreq.qc.ca



UN TEMPS D'ARRÊT

- Votre équipe-école a-t-elle tendance à opter pour la collaboration en communauté?
- Si tel est le cas, prenez-vous soin d'intégrer enseignants et intervenants scolaires dans ces communautés?
- Des mesures sont-elles prises pour faciliter l'intégration des intervenants scolaires dans ces communautés?

Collaborer en dyade

La collaboration peut également se vivre entre deux collègues. Par exemple, dans les écoles primaires, les enseignants travaillent fréquemment en équipe avec des orthopédagogues ou encore des éducateurs spécialisés. Il existe différentes modalités de collaboration et de travail en dyades.

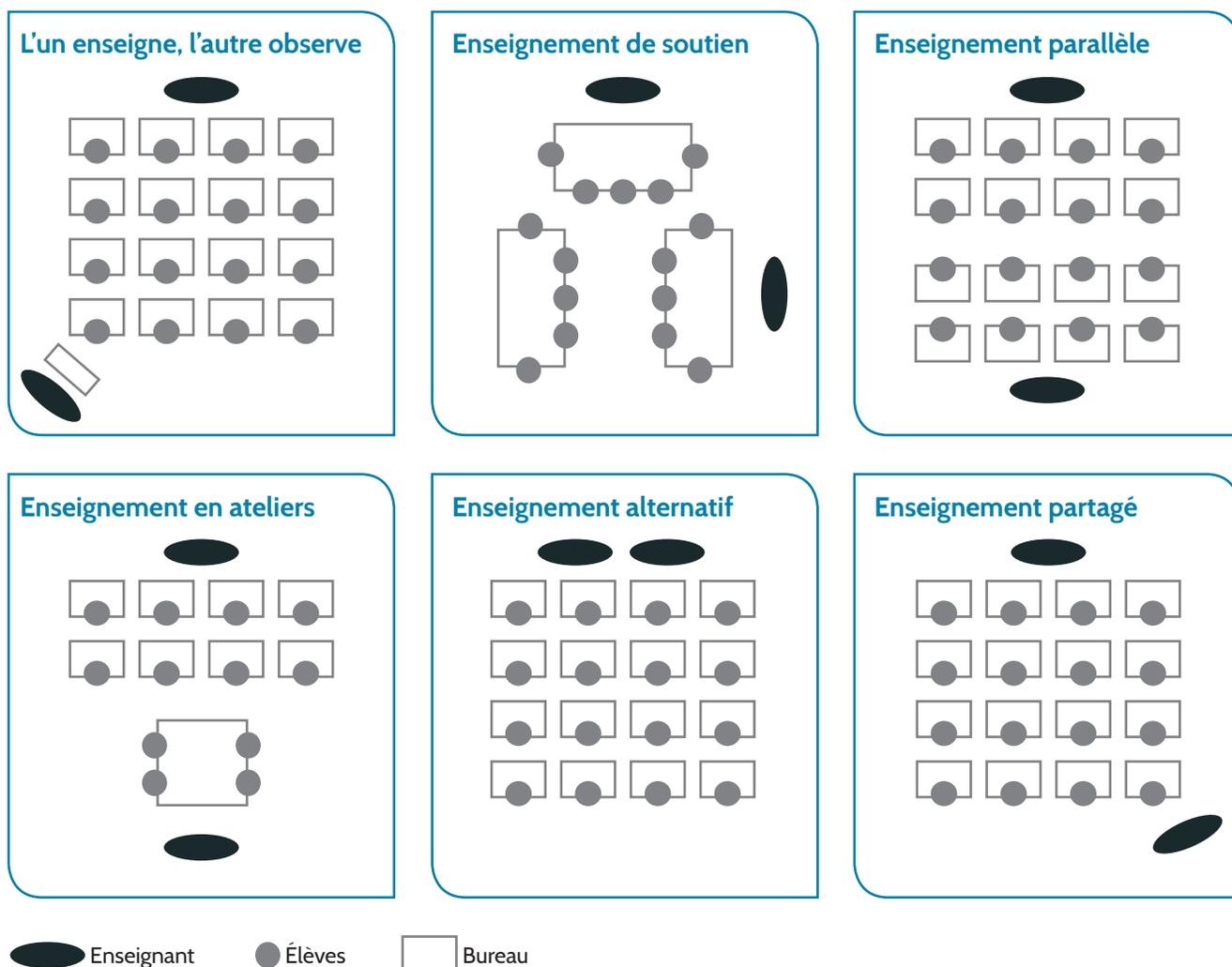
Le coenseignement

Qu'est-ce que c'est?

Le coenseignement se produit lorsque deux ou plusieurs professionnels qui possèdent différentes expertises enseignent à un groupe d'élèves en même temps, dans un même lieu. Le coenseignement permet d'offrir des services spécialisés à des élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire (Friend et Cook, 2016).

Configurations du coenseignement

Les six images et le tableau suivants présentent différentes configurations du coenseignement.



Images tirées de: Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010

COENSEIGNEMENT : EXEMPLES DE COLLABORATION ENTRE UN ENSEIGNANT ET UN ORTHOPÉDAGOGUE

TYPE	DESCRIPTION	AVANTAGE	INCONVÉNIENT
L'un enseigne, l'autre observe	L'enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'intervenant scolaire, souvent un orthopédagogue, observe le groupe ou maintient la discipline.	Utile pour recueillir des informations sur un ou des élèves du groupe en les observant.	Les actions de l'orthopédagogue sont très limitées.
Enseignement de soutien	L'enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'orthopédagogue fournit les adaptations et autres formes de soutien.	Peut augmenter le « niveau de confort » des enseignants et des orthopédaugues ayant peu d'expérience.	Peut se traduire par une relation de domination de l'enseignant (l'orthopédagogue peut être considéré comme assistant).
Enseignement parallèle	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La classe est divisée en deux groupes, et chacun est responsable d'un groupe.	Permet d'enseigner en petits groupes pour stimuler les interactions, permettre les manipulations, la discussion, etc.	Doit être utilisé seulement quelques fois par semaine, pour ne pas créer deux groupes au sein d'une même classe.
Enseignement en ateliers	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers.	Les élèves bénéficient d'un plus petit ratio enseignant-élèves et sont exposés à un plus large éventail d'expériences.	Demande une planification et de la préparation supplémentaire. Le niveau de bruit est élevé et la gestion du temps plus complexe.
Enseignement alternatif	L'enseignant et l'orthopédagogue se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de remédiation.	Permet d'offrir un enseignement individualisé.	L'orthopédagogue peut être considéré comme un assistant.
Enseignement partagé	Deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et en variant les rôles de façon constante.	S'avère plus enrichissant pour les enseignants et les élèves. Favorise la créativité dans l'élaboration et la présentation de la leçon.	Requiert un engagement plus grand et demeure difficile à mettre en œuvre.

Source : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées de Tremblay (2012).

Les avantages

Il a été démontré à ce jour que le coenseignement a un effet modéré sur la réussite des élèves. Plusieurs auteurs insistent sur la nécessité de conduire davantage de recherches pour mieux déterminer les effets du coenseignement.

Sur le plan qualitatif, des recherches indiquent que :

- les gestionnaires, enseignants et élèves perçoivent le coenseignement comme étant bénéfique autant pour la classe ordinaire et pour l'orthopédagogie que pour le développement professionnel des enseignants;
- les enseignants ayant participé à ces études s'entendent sur le fait que le soutien des membres de la direction est crucial pour établir des conditions favorables au coenseignement;
- la configuration prédominante qui ressort est celle où l'un enseigne et l'autre assiste, ce qui fait en sorte que l'intervenant joue souvent un rôle de subordonné;
- l'enseignement en grand groupe domine chez les enseignants, les intervenants adoptant alors un rôle d'assistant, en aidant les élèves en difficulté à l'intérieur de la classe.

(Murawski et Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007)



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

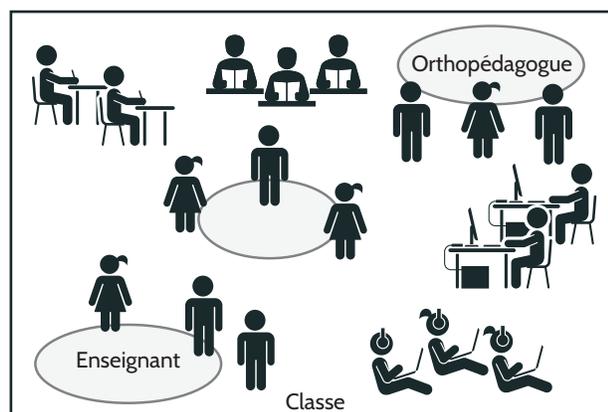
- Les outils 1.5 et 1.6 s'adressent aux intervenants qui s'intéressent au coenseignement.
- L'outil 1.5 est une grille de planification de périodes de coenseignement.
- L'outil 1.6 est une liste de vérification qui permet de juger si le coenseignement respecte la parité entre les intervenants impliqués.

La co-intervention

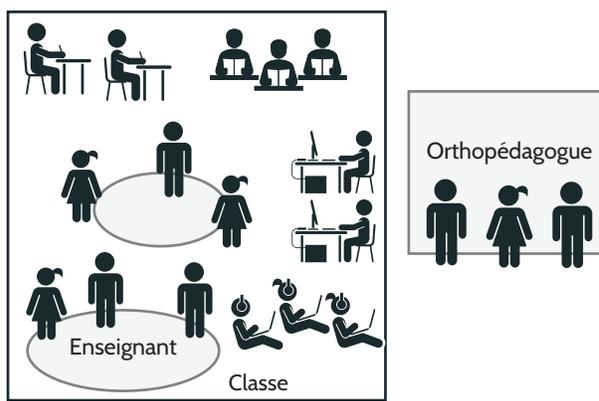
Qu'est-ce que c'est?

La co-intervention concerne le soutien direct à l'élève offert par les intervenants scolaires. Les interventions qui y sont liées peuvent être menées en dehors de la classe (co-intervention externe) ou dans la classe (co-intervention interne). Elles peuvent être planifiées et structurées à partir d'un système à paliers multiples tel que celui proposé dans le modèle Ràl. (Tremblay, 2012)

Exemple de co-intervention interne



Exemple de co-intervention externe



Images tirées de : Hall (2008); Laplante et Turgeon (2014)

Les avantages

Plusieurs synthèses de la littérature scientifique en viennent à la conclusion que l'intervention individuelle et en sous-groupes avec un enseignant ou un orthopédagogue a des effets positifs sur les élèves en difficulté (Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody, 2000).

- Le ratio un à un permet à l'orthopédagogue d'adapter parfaitement son enseignement aux besoins de son élève, de maximiser l'attention de ce dernier et de s'assurer qu'un contenu est maîtrisé avant d'enchaîner avec le suivant (Dion *et al.*, 2008).
- Les résultats indiquent également que cette mesure ne produit pas d'effets supérieurs à l'enseignement en petits groupes (deux à six élèves). Bissonnette, Girard, Gauthier et Bouchard (2010) affirment qu'il semble préférable de recourir à l'enseignement en petits groupes préalablement à la mise en place d'un service individuel pour favoriser une meilleure utilisation des ressources.



À NOTER

Les limites de la co-intervention externe*

Bien que le modèle de co-intervention externe soit considéré comme étant efficace pour certains élèves, il a ses limites. En voici quelques-unes :

- Le fait qu'un élève manque forcément du contenu enseigné au groupe-classe pour recevoir les interventions de l'orthopédagogue constitue l'une des limites les plus couramment citées dans la littérature;
- Avec ce type de modèle, l'intervenant peut offrir un temps limité aux élèves;
- Ce modèle de co-intervention peut avoir un effet stigmatisant sur l'élève;
- Le transfert des habiletés apprises à l'extérieur de la classe s'avère parfois difficile.

(Giasson, 2004; Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard, 1998)

* Aucune étude scientifique portant sur la co-intervention interne n'a été repérée dans notre recension.



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Grille de planification pour la co-intervention (outil 1.7)

Consultation collaborative

Qu'est-ce que c'est?

Le modèle de la consultation collaborative représente un modèle spécifique à l'éducation. La consultation collaborative constitue en fait un processus interactif qui permet à un groupe de personnes ayant différentes expertises de générer des solutions créatives à un problème commun (Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb, 1994).

Un modèle de consultation en six étapes

Dans le modèle de consultation collaborative le plus courant, le consultant est une personne connue de l'enseignant et qui travaille à l'école (ex. : orthopédagogue, orthophoniste, psychologue scolaire). Ce consultant continue d'offrir des services directs aux élèves en réservant une partie de son temps à des activités de collaboration et de consultation avec les enseignants (Paré et Trépanier, 2010), par exemple :

- la formation de l'équipe de consultation collaborative;
- la précision des objectifs;
- l'identification du problème;
- les recommandations pour l'intervention;
- l'implantation des recommandations;
- l'évaluation et le suivi.

Les avantages

Bien que la consultation collaborative comporte de multiples avantages, peu de recherches ont établi l'efficacité de ce modèle. Parmi les avantages potentiels, on note :

- la réduction du taux de référence d'élèves à l'adaptation scolaire;
- la promotion de l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire;
- l'occasion d'offrir de la formation continue aux professionnels impliqués;
- l'augmentation de la probabilité que l'enseignement réponde aux besoins des élèves;
- l'amélioration de la satisfaction personnelle et professionnelle des enseignants.

(Wood [2006], cité par Paré et Trépanier, 2010)



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Les outils 1.8 et 1.9 portent sur la consultation collaborative. Vous y trouverez une liste de thèmes à aborder lors des rencontres (1.8), ainsi qu'une grille d'auto-évaluation (1.9).



POUR ALLER PLUS LOIN

La collaboration dans les écoles secondaires

Les modalités de collaboration présentées dans ce dossier peuvent aussi s'appliquer dans les écoles secondaires. Cela dit, le contexte organisationnel des écoles secondaires diffère de celui des écoles primaires. Pour avoir des précisions sur la collaboration au sein des équipes-écoles au secondaire, vous pouvez consulter l'article suivant :

- Hutchison, N. L. et Robinson, K. (2014). Collaboration de l'équipe-école dans les écoles secondaires. Repéré sur le site TA@l'école à www.taalecole.ca/collaboration-de-lequipe-ecole-dans-les-ecoles-secondaires/

Quels facteurs favorisent la collaboration entre les enseignants et les intervenants?

Les acteurs du milieu scolaire se heurtent à certains obstacles lorsqu'ils veulent collaborer. Le manque de temps, d'espace et de matériel ainsi que l'absence de soutien de la part de la direction font partie des principaux obstacles qui entravent la mise en place de pratiques collaboratives (Daane *et al.*, 2001; Hamilton-Jones et Vail, 2013; Kritikos et Birnbaum, 2003).

Bien que l'instauration d'une culture de collaboration soit complexe, il existe des facteurs facilitants. Une synthèse réalisée par le Center on Instruction (Mohammed *et al.*, 2011) a permis de relever sept facteurs qui favorisent la collaboration des enseignants et des intervenants.

COLLABORATION DES ENSEIGNANTS ET DES INTERVENANTS SCOLAIRES	
FACTEUR FAVORISANT LA COLLABORATION	EXPLICATION (EXEMPLES DE MOYENS À METTRE EN ŒUVRE)
Vision et buts communs	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprendre, accepter et partager la vision et le but de la collaboration
Adhésion	<ul style="list-style-type: none"> ■ Promouvoir un réel engagement des acteurs dans le processus de collaboration ■ Opter pour une diversité d'intervenants au sein de l'équipe collaborative où chacun reconnaît sa contribution unique dans l'accomplissement du but de la collaboration
Support systémique*	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifier les procédures et les ressources nécessaires pour appuyer, favoriser la collaboration de façon systémique
Communication et respect	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprendre le rôle et les forces de chacun ■ Créer un langage et des référents communs ■ Développer des habiletés sur le plan de la communication interpersonnelle ■ Établir une relation de confiance
Processus	<ul style="list-style-type: none"> ■ Développer des procédures flexibles et réactives pour guider le travail collaboratif ■ S'assurer que les enseignants et les intervenants tirent profit de cette collaboration, autant dans le processus que dans les retombées
Responsabilité des retombées	<ul style="list-style-type: none"> ■ S'assurer que les retombées visées par le travail collaboratif soient atteintes ■ Démontrer et valoriser les retombées du travail collaboratif
Compréhension du contexte local	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconnaître les aspects uniques du contexte dans lequel se déroule la collaboration

* On réfère ici aux conditions à mettre en œuvre pour faciliter la collaboration. Par exemple : libérer les enseignants selon des plages horaires « communes » à celles des intervenants scolaires; fournir des locaux; prévoir de l'accompagnement.



DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Les outils 1.1, 1.2 et 1.3 permettent aux équipes collaboratives de se pencher sur certains facteurs favorisant la collaboration.



POUR ALLER PLUS LOIN

Outils d'animation pour optimiser le travail collaboratif. Repéré sur le site RÉU-CIR : <http://reucir.ctreq.qc.ca/soutien-aux-etablissements/outils/>



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval (CRIRES). Repéré à www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Beaupré, P. et Landry, L. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Boies, I. et Portelance, L. (2013). *Regard d'enseignants débutants sur la collaboration dans les milieux d'accueil*. Communication présentée à la Journée d'étude du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195. Repéré à www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-196_MICHAUD.pdf

Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Repéré à www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf

Bruce, C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. et Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1598-1608.

Conderman, G. et Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244.

Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L. et Striganuk, S. (2004). *La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques*. Actes de colloque de la Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon. Repéré à : www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf

Daane, C. J., Beirne-Smith, M. et Latham, D. (2001). Administrators and Teachers Perceptions of the Collaboration Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121(2).

Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie pédagogique*, 160, 41-47.

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Sherbrooke : Presses de l'Université du Québec.

Dettmer, P., Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston : Pearson.

Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C. et Laplante, L. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Psychologie canadienne*, 49(2), 155-161.

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (Thèse de doctorat en éducation). Université du Québec à Montréal.

Dionne, L. et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231. Repéré à www.erudit.org/en/journals/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021034ar.pdf

Eckerl, G. (2014, été). La communauté de pratique et la SST. *Prévention au travail*, 27(2), 40-41. Repéré à www.irsst.qc.ca/media/magazines/V27_O2/40-41.pdf

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. et Moody, S. W. (2000). How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.

Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8^e éd.). Boston : Pearson.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dumberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf

Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 27-35. Repéré à <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>

Hall, S. L. (2012). *Implementing Response to Intervention. A Principal's Guide*. Thousand Oaks (CA) : Corwin.

Hamilton-Jones, B. et Vail, C. O. (2013). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.

Justice, L. M. (2006). Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297.

Kritikos, E. P. et Birnbaum, B. (2003). General Education and Special Education Teachers' Beliefs regarding Collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93-100.

Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/uploader/2_travailler_apprendre_collaborer.pdf

Laplante, L. et Turgeon, J. (2014). *L'intensification des interventions et le rôle des orthopédagogues*. Communication présentée au 2^e symposium sur le modèle RAI, Sherbrooke : ADOQ.

Leach, D. et Helf, S. (2016). Revisiting the Regular Education Initiative: Multi-Tiered Systems of Support Can Strengthen the Connection between General and Special Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 116-124.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 19. Repéré à www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=39

Leclerc, M. et Philion, R. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif favorisant la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux défavorisés*. Rapport de recherche. Gatineau : Université du Québec en Outaouais (FRQSC). Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_LeclercM_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-milieu-d%C3%A9favoris%C3%A9.pdf/ead623c7-8522-4b06-a8a3-784f664ea1ab

Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. Repéré à www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-123_LECLERC.pdf

Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (Éditions du CRP).

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509-535.

Many, T. et Schmidt, J. (2013). All Together Now: Special and Regular Educators Prosper in PLCs. *TEPSA News*, 70(2), 1-2. Repéré à www.allthingsplc.info/files/uploads/AllTogetherNow_TEPSA_TMany_JSchmidt.pdf

McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Thousand Oaks (CA) : Corwin.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-difficultes-dapprentissage-a-lecole-cadre-de-referance-pour-guider-lintervention/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : MELS. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec : MEES. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Tout pour nos enfants : Stratégie 0-8 ans*. Québec : MEES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf

Mohammed, S. S., Murray, C. S., Coleman, M. A., Roberts, G. et Grim, C. N. (2011). *Conversations with Practitioners: Supporting State-Level Collaboration among General and Special Educators*. Austin (TX) : Centre on Instruction. Repéré à www.centeroninstruction.org/files/Supporting%20State-level%20Collaboration%20among%20General%20and%20Special%20Educators.pdf

Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-teaching Research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

National Center on Response to Intervention. (2010). *Developing an RTI Guidance Document*. Repéré à www.rti4success.org/sites/default/files/NCRTIGuidance_031715.pdf

Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec (OOAQ). (s. d.). *Orthophonie* (Dépliant). Repéré à www.ooaq.qc.ca/orthophonie/5298_OOAO_Depliant_Ortho.pdf

Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Philion, R., Meunier, L. et Pagé, M. (2016). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme levier pour faciliter l'instauration du modèle de réponse à l'intervention : quelles en sont les conditions?* Communication présentée au 3^e symposium du CTREQ. Repéré à <http://3symposium.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/La-communaut%C3%A9-dapprentissage-professionnelle-Philion-Meunier-Page.pdf>

Portelance, L. et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles*. Rapport de recherche adressé. Montréal : Université de Montréal (LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation).

Rousseau et Bélanger. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (École en chantier). Repéré à www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-referance-collaboration.pdf

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an In-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Sheridan, S. M., Welch, M. et Orme, S. F. (1996). Is Consultation Effective? A Review of Outcome Research. *Remedial and Special Education*, 17(6), 341-354.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. et Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer et coopérer*. Bruxelles : De Boeck.

Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. *Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Université de Sherbrooke. (2014). *Communauté de pratique (CdeP) en enseignement*. Service de soutien à la formation. Repéré à www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_CdeP_VF.pdf

Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between General and Special Educators and Student Outcomes: A Need for More Research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.

Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. et Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and Early Identification of Students with Reading Disabilities. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-Based Practices for Response to Intervention*. Baltimore (MD) : Brookes Publishing.

Winn, J. et Blanton, L. (2005). The Call for Collaboration in Teacher Education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.

Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention. Un modèle efficace de différenciation*. Montréal : Chenelière Éducation.



ANNEXES : OUTILS COMPLÉMENTAIRES

Les outils complémentaires des pages suivantes sont présentés à titre d'exemples. La plupart sont tirés d'ouvrages qui ont servi à l'élaboration de ce dossier sur la collaboration entre enseignants et intervenants scolaires. Ces outils peuvent être adaptés ou encore vous servir d'inspiration pour en créer de nouveaux.

1.1 Que voyez-vous? Qu'entendez-vous?¹

Portez un regard sur le travail collaboratif des membres de votre équipe en analysant les interactions, les conversations, les activités et les facteurs facilitants, d'une part, et en notant vos observations dans le tableau suivant, d'autre part.

LES INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE	
Ce que vous voyez...	Ce que vous entendez...
LES TYPES DE CONVERSATIONS QU'ONT LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE	
Ce que vous voyez...	Ce que vous entendez...
LES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE	
Ce que vous voyez...	Ce que vous entendez...
LES ÉLÉMENTS QUI FACILITENT LE TRAVAIL COLLABORATIF	
Ce que vous voyez...	Ce que vous entendez...

¹ Adapté et traduit de Jolly, A. (2008). Team to Teach: A Facilitator's Guide to Professional Learning Teams. Oxford (OH) : National Staff Development Council.

1.2 Réflexion sur la situation actuelle²

Prenez un moment pour réfléchir à ce dont vous avez besoin pour atteindre l'objectif de votre travail collaboratif.

OBJECTIF DU TRAVAIL COLLABORATIF :	
1 Quelles connaissances et expériences avons-nous déjà dans ce domaine?	
2 Qu'est-ce que les membres de l'équipe ont besoin d'approfondir par rapport à ce domaine?	
3 Quelles pratiques pédagogiques devrions-nous privilégier ou améliorer pour aider les élèves à apprendre dans ce domaine?	
4 Comment saurons-nous si nos élèves apprennent dans ce domaine?	
5 Quelles ressources et quel soutien seront nécessaires pour nous permettre d'atteindre notre objectif?	
6 Comment allons-nous communiquer aux autres membres de l'équipe-école ce que nous avons appris et expérimenté?	

² Adapté et traduit de Jolly, A. (2008). Team to Teach: A Facilitator's Guide to Professional Learning Teams. Oxford (OH) : National Staff Development Council.

1.3 Établir des normes de fonctionnement³

Pour assurer un travail collaboratif efficace, établissez des normes de fonctionnement.

QUELLES PROCÉDURES PERMETTRONT D'ASSURER...	SUGGESTIONS DE NORMES DE FONCTIONNEMENT
... une présence de tous les membres de l'équipe aux rencontres?	
... un dialogue ouvert et respectueux?	
... une prise de décision qui tient compte de l'avis de tous les membres?	
... des attitudes positives et des comportements adéquats?	
... un suivi du fonctionnement?	

³ Traduit de Jolly, A. (2008). Team to Teach: A Facilitator's Guide to Professional Learning Teams. Oxford (OH) : National Staff Development Council.

1.4 Rôles et responsabilités des intervenants dans le modèle Ràl

Pour orienter le travail des équipes-écoles lié à l'implantation, dans leur milieu de travail, d'un modèle de réponse à l'intervention (Ràl), définissez explicitement le rôle de chaque intervenant impliqué en fonction de chacune des composantes du modèle.

COMPOSANTE DU MODÈLE	RÔLE DES INTERVENANTS	DESCRIPTION DES TÂCHES
Interventions du palier 1	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	
Interventions du palier 2	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	
Interventions du palier 3	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	
Dépistage universel	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	
Pistage de progrès	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	
Prise de décision	Intervenant 1 : Intervenant 2 : Intervenant 3 :	

1.5 Grille de planification des périodes de coenseignement⁴

NOM DE L'ENSEIGNANT :			NOM DE L'INTERVENANT :			
DATE :	CONFIGURATIONS UTILISÉES	CONTENU	TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DE L'INTERVENANT	MATÉRIEL REQUIS	ÉVALUATION
Planification : Le _____	<input type="checkbox"/> L'un enseigne, l'autre observe <input type="checkbox"/> Enseignement de soutien <input type="checkbox"/> Enseignement parallèle <input type="checkbox"/> Enseignement en ateliers <input type="checkbox"/> Enseignement alternatif <input type="checkbox"/> Enseignement partagé					
En classe : Le _____						
DATE :	CONFIGURATIONS UTILISÉES	CONTENU	TÂCHES DE L'ENSEIGNANT	TÂCHES DE L'INTERVENANT	MATÉRIEL REQUIS	ÉVALUATION
Planification : Le _____	<input type="checkbox"/> L'un enseigne, l'autre observe <input type="checkbox"/> Enseignement de soutien <input type="checkbox"/> Enseignement parallèle <input type="checkbox"/> Enseignement en ateliers <input type="checkbox"/> Enseignement alternatif <input type="checkbox"/> Enseignement partagé					
En classe : Le _____						

⁴ Tiré de Vaughn, Schumm et Arguelles (1997), cités par Gravel et Trépanier. (2010). Le coenseignement. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

1.6 Liste de vérification pour un coenseignement paritaire⁵

Afin de vérifier si votre démarche repose sur un coenseignement paritaire, évaluez chacun des énoncés suivants.

COMME COENSEIGNANTS, NOUS...	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Jamais
... partageons le temps d'enseignement de manière équivalente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... partageons les responsabilités relatives à la gestion et à l'organisation de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... avons un espace pour ranger nos effets personnels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... avons chacun la possibilité d'animer le groupe d'élèves dans son ensemble.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... avons la possibilité de travailler avec chacun des élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... avons notre nom qui apparaît sur les horaires, sur le site Internet de l'école, ainsi que sur les documents destinés aux élèves et aux parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... expliquons clairement aux élèves et aux parents que nous sommes partenaires d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilisons les termes suivants : <i>nous, notre, nos</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁵ Traduit et adapté de Friend, M. (2014). *Co-Teaching: Strategies to Improve Student Outcomes*. Port Chester (NY) : National Professional Resources.

1.7 Grille de planification de la co-intervention

DATE	OBJECTIF DE L'INTERVENTION	ÉLÈVES CIBLÉS	RÔLE DE L'ENSEIGNANT	RÔLE DE L'INTERVENANT	LIEU DE L'INTERVENTION	COMMENTAIRES ET SUIVI
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	
					<input type="checkbox"/> À l'intérieur de la classe <input type="checkbox"/> À l'extérieur de la classe	

1.8 Liste de thèmes à aborder lors d'une rencontre de consultation collaborative⁶

Voici une liste de thèmes à aborder pour constituer un ordre du jour d'une rencontre de consultation collaborative entre un enseignant et un intervenant scolaire. Les thèmes peuvent varier selon le lieu d'intervention privilégié par l'intervenant. Pour ce type de rencontre de consultation collaborative, les auteurs du présent document suggèrent une fréquence d'une fois par semaine ou par cycle du calendrier scolaire.

RETOUR SUR LA SEMAINE PRÉCÉDENTE	
<p><i>Lorsque l'intervenant travaille en classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retour sur les activités ✓ Comportement des élèves ✓ Coordination des interventions ✓ Révision des objectifs poursuivis avec les élèves à risque 	<p><i>Lorsque l'intervenant travaille à l'extérieur de la classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retour sur les activités ✓ Comportement des élèves
POUR LA SEMAINE QUI COMMENCE	
<p><i>Lorsque l'intervenant travaille en classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminer le contenu à travailler en classe ✓ Déterminer les objectifs poursuivis ✓ Choisir ou bâtir les activités à réaliser ✓ Déterminer le mode de regroupement qui sera privilégié ✓ Assigner et préciser les tâches de chacun 	<p><i>Lorsque l'intervenant travaille à l'extérieur de la classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminer les notions à travailler ✓ Déterminer les objectifs relatifs à chaque élève ✓ Choisir ou bâtir les activités à réaliser ✓ Déterminer les modes de regroupement à privilégier
À PRÉCISER AU BESOIN	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Communications à faire aux parents ou aux personnes à contacter 	

⁶ Tiré de Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. et Royer, É. (1995). Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.

1.9 Grille d'auto-évaluation de la consultation collaborative⁷

Pour évaluer la démarche de consultation collaborative, à différents moments de l'année scolaire, vous pouvez remplir, comme enseignant ou intervenant, cette grille d'auto-évaluation qui porte sur les caractéristiques essentielles de la consultation collaborative.

	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS
ATTITUDES FACE AU MODÈLE DE CONSULTATION COLLABORATIVE			
Je considère que je mets en application le modèle de consultation collaborative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'oriente ma pratique vers la collaboration avec mon collègue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je partage volontiers mes idées et mon expérience avec mon collègue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce travail de collaboration m'aide dans mes interventions auprès des élèves en difficulté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PARTAGE DES TÂCHES			
Le partage des tâches se fait aisément.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le partage des tâches me convient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tâches dont j'ai la responsabilité sont clairement définies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RENCONTRE HEBDOMADAIRE			
Sauf empêchement majeur, je participe à la rencontre hebdomadaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le moment de rencontre prévu est respecté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La durée de la rencontre correspond au temps prévu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À mes yeux, la rencontre hebdomadaire est essentielle à une collaboration véritable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La rencontre hebdomadaire me permet de mieux coordonner mes interventions avec mon collègue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le partage des tâches se fait durant la rencontre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La rencontre me permet de faire le point sur la dernière semaine d'intervention et de planifier celle qui commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges avec mon collègue me permettent de mettre au point des stratégies nouvelles d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁷ Tiré de Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., et Royer, É. (1995). Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.



Une réalisation du :



Le CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale qui a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et sur les connaissances scientifiques.

2960, boulevard Laurier, Iberville III, bureau 212
Québec (Québec) G1V 4S1

Tél. : 418 658-2332 Téléc. : 418 658-2008
info@ctreq.qc.ca | www.ctreq.qc.ca