



Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation

Claire Beaumont Ph. D.
Université Laval

Josée Lavoie
Université de Sherbrooke

Caroline Couture, Ph.D.
Université du Québec à Trois-Rivières

Document produit par le
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
Université Laval, Québec

Ce projet a été soutenu par le Comité régional de concertation en éducation (CRCÉ), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction complète ou partielle de ce document est permise à la condition que l'intégralité du contenu soit respectée et que la source soit mentionnée. Toute correspondance concernant ce document doit être envoyée à claire.beaumont@fse.ulaval.ca

© Beaumont, Lavoie et Couture, 2010

© Nouvelle version, 2011.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes issues des milieux scolaires de la région de l'Estrie, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont participé aux premières discussions menant à l'élaboration de ce document et en ont soutenu le développement. Des remerciements particuliers s'adressent à M. Michel Lessard, coordonnateur aux stages à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a supervisé les multiples rencontres interinstitutionnelles permettant aux représentants des milieux scolaire, universitaire et gouvernemental d'échanger leurs perceptions quant à la collaboration qui peut prendre place dans le contexte des services éducatifs complémentaires.

Le soutien continu de mesdames Édith Pelletier, directrice des services éducatifs complémentaires et adaptation scolaire de la Commission scolaire des Sommets, Lise Pouliot, coordonnatrice des services éducatifs complémentaires et adaptation scolaire de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, Louise Nadeau, directrice des Services éducatifs de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Marcelle Gingras, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Nathalie Ouellet, de la Direction régionale de l'Estrie (MELS), de Danielle Marquis et Marie-Anne Risdon de la Direction générale des services de soutien aux élèves (MELS) aura aussi permis de concrétiser ce document qui vise à accompagner la formation aux pratiques collaboratives en milieu scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Glossaire | 1 |
| Introduction | 2 |
| Première partie | |
| Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : état des connaissances | 4 |
| 1.1 Qu'entend-on par pratiques collaboratives en milieu scolaire? | 5 |
| 1.1.1 Quelques définitions | 5 |
| 1.1.2 Caractéristiques propres aux pratiques collaboratives | 6 |
| 1.1.3 Notion d'interdépendance | 9 |
| 1.2 Les retombées positives des pratiques collaboratives en milieu scolaire | 10 |
| 1.2.1 Retombées positives sur les intervenants scolaires : au plan personnel | 10 |
| 1.2.2 Retombées positives sur les intervenants scolaires : au plan professionnel | 11 |
| 1.3 La pratique de la collaboration en milieu scolaire : portrait actuel | 12 |
| 1.3.1 La faible propension à recourir aux pratiques collaboratives en milieu scolaire | 12 |
| 1.3.2 Les thématiques de collaboration | 13 |
| 1.3.3 Les conditions qui influencent l'implantation des pratiques collaboratives en milieu scolaire | 13 |
| Deuxième partie | |
| Les services éducatifs complémentaires : une responsabilité partagée | 16 |
| 2.1 Les programmes de services éducatifs complémentaires et les services qui en font partie | 18 |
| 2.1.1 Le programme de services de soutien | 18 |
| 2.1.2 Le programme de services d'aide | 19 |
| 2.1.3 Le programme de services de promotion et de prévention | 19 |
| 2.1.4 Le programme de services de vie scolaire | 20 |
| 2.1.5 Les différents services et leur contribution aux programmes | 20 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2 Illustrations: des projets de collaboration intégrant différents programmes et services | 21 |
| 2.3 La motivation à travailler en collaboration dans le cadre des services éducatifs complémentaires | 25 |
| 2.4 Conditions particulières liées aux pratiques collaboratives | 26 |
| 2.4.1 L'interconnaissance : rôles, attentes et caractéristiques propres à chaque profession | 26 |
| 2.4.2 Les contextes : la collaboration avec les familles, les autres institutions et entre élèves | 34 |
| 2.4.3 Les considérations éthiques | 40 |
| Troisième partie | |
| Collaborer : une compétence transversale à développer | 42 |
| Module 1. Le fonctionnement d'un groupe et d'une équipe | 44 |
| Module 2. La préparation et la conduite d'une réunion | 51 |
| Module 3. Les conflits et les stratégies de résolution de problèmes personnels | 55 |
| Module 4. Les habiletés de communication | 61 |
| Module 5. Le plan d'intervention en milieu scolaire | 68 |
| Module 6. La coopération et la collaboration : des stratégies pédagogiques en formation initiale | 74 |
| Conclusion | 78 |
| Bibliographie | 80 |
| Annexe A | 89 |

GLOSSAIRE

Quelques définitions sont ci-dessous présentées afin de clarifier les termes employés dans le réseau éducatif québécois pour désigner les différents corps d'emploi qui s'y retrouvent.

- **Professionnel de l'éducation** : ce terme englobe les enseignants et le personnel professionnel appelé à travailler en collaboration avec le milieu scolaire.
- **Personnel scolaire** : désigne toute personne travaillant en milieu scolaire, peu importe le type d'emploi occupé.
- **Personnel des services complémentaires** : désigne le personnel professionnel et technique qui œuvre au sein des services complémentaires.
- **Professionnel externe** : désigne le personnel professionnel qui travaille dans une institution autre que l'établissement d'enseignement.



INTRODUCTION

Dans la foulée de la réforme en éducation, le renouvellement des pratiques en milieu scolaire semble s'orienter vers une plus grande ouverture sur le travail de concertation en équipe. Considéré comme une façon de briser l'isolement des enseignants et des 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. La structuration des services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002) offre des occasions de choix aux milieux scolaires pour mettre en œuvre le travail d'équipe regroupant plusieurs intervenants autour d'un but commun: la réussite éducative de l'élève. Comme l'efficacité de ces services repose non seulement sur le désir, mais aussi sur la capacité du personnel scolaire, social, communautaire ou médical de travailler en équipe, il apparaît toutefois important de s'attarder à cette compétence transversale qu'est la *collaboration*.



C'est d'abord pour favoriser une cohérence optimale entre la formation initiale des professionnels de l'éducation, les besoins des milieux scolaires et les préoccupations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) que ce document a été élaboré. Il s'adresse particulièrement aux formateurs universitaires impliqués dans la formation initiale en enseignement, mais il sera aussi pertinent à la formation initiale de tout autre professionnel appelé à travailler en partenariat en milieu scolaire (psychologue, psychoéducateur, conseiller d'orientation, etc.). Il rejoint finalement les intérêts du personnel qui travaille déjà en milieu scolaire de même que ceux du MELS puisqu'il vise les objectifs suivants :

- a) Offrir un cadre de référence aux formateurs universitaires dans le but d'aider les futurs professionnels de l'éducation à développer des compétences liées à la collaboration professionnelle.
- b) Informer les futurs professionnels de l'éducation de la structure organisationnelle des services éducatifs complémentaires en quatre programmes (MEQ, 2002) et les sensibiliser aux différents enjeux liés à la collaboration professionnelle sous-jacente.
- c) Informer les milieux scolaires et les représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) des différentes stratégies pouvant être utilisées en milieu universitaire pour préparer les futurs professionnels de l'éducation à intégrer les équipes collaboratives entourant les services éducatifs complémentaires.

Ce document d'accompagnement à la formation dresse tout d'abord un état des lieux concernant les connaissances actuelles liées aux pratiques collaboratives en milieu scolaire. Après avoir pris connaissance des retombées positives de la collaboration professionnelle et des embûches qui nuisent le plus souvent à sa mise en œuvre, certaines conditions favorables sont présentées afin d'en promouvoir la pratique. Un bref rappel de la structure des nouveaux programmes de services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002) sera fait en seconde partie dans le but de

contextualiser les applications pratiques du travail de collaboration et d'en cibler les enjeux spécifiques au contexte québécois (collaboration interprofessionnelle, interinstitutionnelle, avec les familles, considérations éthiques). La collaboration sera par la suite présentée comme une véritable compétence transversale à développer au regard du référentiel des compétences professionnelles et des orientations ministérielles qui guident la formation initiale des professionnels du monde de l'éducation. Finalement, puisque le développement d'une compétence implique une combinaison de connaissances, d'attitudes et d'habiletés, la dernière partie de ce document offre aux formateurs des suggestions d'activités pratiques permettant l'expérimentation, en situation réelle de formation, de différentes habiletés considérées nécessaires à un travail d'équipe efficace.

PREMIÈRE PARTIE

Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : état des connaissances

Pour mieux répondre aux besoins d'un contexte social nouveau, le travail du personnel scolaire a été revu afin de l'amener à travailler en équipe et à référer ainsi à un plus grand bassin de ressources pour accompagner les élèves. L'actuelle réforme de l'éducation au Québec, comme celles d'autres pays tels que la France, la Suisse, la Belgique et les États-Unis, fait du travail collaboratif un levier essentiel à son implantation (Grangeat, 2007; Maroy, 2006). En effet, plusieurs chercheurs affirment que le développement de pratiques collaboratives entre professionnels de l'éducation est à la base de l'implantation de toute réforme de l'éducation et favorise le développement professionnel des intervenants scolaires (Dionne, 2003; Gather Thurler et Perrenoud, 2005) et assure une plus grande efficacité des interventions. Le contexte scolaire jusqu'alors décrit comme individualiste est en voie de transformation majeure puisque l'enseignant est appelé à travailler de concert avec tous les intervenants, qu'ils proviennent du milieu scolaire ou d'autres institutions (santé/ services sociaux/ communautaires) en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. Ce travail auparavant basé sur une structure en silo, passe au travail orienté vers une structure en réseau. C'est pourquoi de nombreux référentiels professionnels incluent aujourd'hui, dans les compétences professionnelles à maîtriser, celles liées au travail d'équipe.

Dans cette société en mutation, la tâche du personnel enseignant se complexifie et il lui est de plus en plus difficile de la réaliser de façon isolée. Il a besoin d'être soutenu pour faire face aux nombreux défis qui se présentent. L'enseignant est ainsi appelé à travailler avec un personnel de plus en plus diversifié pour mieux répondre aux besoins des élèves. Dans ce contexte éducatif qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves et qui reconnaît l'importance de mettre en œuvre des interventions visant l'égalité des chances de réussir pour tous, les écrits ministériels mentionnent à maintes reprises l'importance du travail de concertation et du travail d'équipe de tous les intervenants (MEQ, 2001). On y soutient que l'éducation, la santé et le bien-être des enfants relèvent d'une responsabilité collective en soulignant le rôle important joué par les services éducatifs complémentaires sur les trois volets de la mission de l'école québécoise que sont l'instruction, la socialisation et la qualification. Le personnel des services complémentaires a ainsi besoin de l'apport des enseignants pour planifier les interventions les plus appropriées pour mieux accompagner les élèves, tout comme les enseignants ont besoin du soutien des différents spécialistes pour accompagner les élèves vers leur développement optimum. La collaboration avec les familles, les organismes communautaires de même qu'avec les autres institutions de l'extérieur de l'école demeure aussi essentielle et contribue à la réussite éducative des jeunes.

Dans les cas spécifiques touchant l'intégration scolaire de l'élève ayant des difficultés, tous les adultes impliqués doivent partager des responsabilités, cibler des objectifs communs et reconnaître la nécessité de solliciter l'expertise de chacun en vue du développement optimal et global de l'élève. La Politique de l'adaptation



scolaire (MEQ, 1999) cible d'ailleurs dans ses voies d'actions, l'établissement de pratiques collaboratives pour favoriser la cohérence et la continuité au sein des services éducatifs complémentaires supportant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Cette politique, qui se reflète aussi dans les orientations des services éducatifs complémentaires, demande que les capacités des élèves soient prises en compte dans une perspective davantage éducative que clinique. En ce sens, la concertation entre les enseignants et le personnel des services éducatifs complémentaires prend alors toute son importance.

1.1 Qu'entend-on par pratiques collaboratives en milieu scolaire?

Il existe une pluralité de termes qui renvoient au concept de collaboration et qu'il faut d'abord éclaircir pour déterminer ce qu'est la *collaboration* et ce qu'elle n'est pas. Ainsi, les écrits consultés sur le sujet témoignent des difficultés qu'éprouvent les membres de la communauté scientifique à s'entendre notamment sur les termes *coopération*, *collaboration*, *équipe multidisciplinaire*, *collaboration interprofessionnelle* ou encore *travail interdisciplinaire* (Darbellay, 2005; Marcel, 2007; Robidoux, 2007).

1.1.1 Quelques définitions

Alors que dans certains textes les termes *collaboration* et *coopération* sont utilisés sans discrimination, d'autres les différencient fondamentalement, les situant à des niveaux opposés d'interdépendance entre les membres du groupe. Pour certains auteurs, la *coopération* représente un faible niveau d'interdépendance, c'est-à-dire qu'on la perçoit comme la simple coordination du travail, comme la juxtaposition des expertises (ex. : chaque intervenant est responsable d'une partie du travail à laquelle on ajoute celle des autres). Pour qu'il y ait une réelle collaboration, certains auteurs réfèrent à la nécessité d'un niveau plus élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs.

La collaboration peut aussi se voir attribuer différentes caractéristiques liées aux types de partenaires impliqués dans le travail collaboratif. Ainsi, la *collaboration interprofessionnelle* est considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. Cette action collaborative implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction (D'Amour, 1997; Dionne, 2003; Landry-Cuerrier, 2007). Par ailleurs, 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.

Depuis les années 90, le terme *communauté de pratique* est aussi utilisé pour décrire des professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles (Lave et Wenger, 1991). Donnant lieu à tout un champ de recherche en éducation, la notion de *communauté de pratique* a aussi été associée aux concepts de communauté d'intérêts, de communauté stratégique de résolution de problèmes, de réseaux de savoirs et de communauté d'apprentissage¹ (Le Boterf, 2004; Nault, 2005; Wenger, 1998).

Au Québec, le travail de collaboration en milieu scolaire prend généralement deux formes: celui qui se pratique de façon informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) ou formelle (participation à des comités, activités de formation, rencontres d'intervention). Même si les enseignants privilégient les pratiques collaboratives informelles (MELS, 2008), plusieurs auteurs s'entendent cependant pour souligner l'importance d'une formalisation des pratiques collaboratives pour que puissent s'instaurer un partage de règles communes, des méthodes de travail, une certaine régulation organisationnelle, la production de documents et de traces témoignant de l'avancée des apprentissages du groupe, etc. (D'Amour, 1997; Le Boterf, 2004).

1.1.2 Caractéristiques propres aux pratiques collaboratives

Lorsqu'on tente de se doter d'un langage précis pour bien comprendre ce qu'est la collaboration et ce qu'elle n'est pas, plusieurs contextes (ex. : médical, social, organisationnel) viennent y apporter une spécificité propre à leur champ d'expertise. C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation, ce sont les concepts retenus par Friend et Cook (2010) qui définissent actuellement selon nous le mieux la notion de collaboration en lien avec le milieu scolaire. Pour ces auteures : « *Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal* » (p. 7).

Que la collaboration s'exerce entre enseignants, entre enseignants et autre personnel scolaire, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou acteurs de la communauté, certaines caractéristiques de base doivent se retrouver pour que la collaboration soit réelle et efficace. Ainsi le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe ont été identifiés par Friend et Cook (2010), comme étant des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe.

1 Pour en connaître davantage sur les fondements théoriques liés à la *collaboration interprofessionnelle, aux communautés d'apprentissage et aux communautés de pratique* : Robidoux, M. (École en chantier) (2006). *En vrac : Éléments de définition de trois concepts*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke, et École en chantier. (2007). *Cadre de référence, collaboration interprofessionnelle*. Document électronique téléaccessible à : <http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>

- **La collaboration est volontaire.** La collaboration ne peut pas être forcée et elle requiert d'abord le désir des partenaires de participer au travail d'équipe. Il arrive parfois que la coopération soit imposée par la direction pour favoriser la planification et l'exécution de la tâche d'enseignement de façon collective. Lorsque le travail d'équipe est imposé, les échanges entre les individus porteraient davantage sur des questions d'ordre personnel, souvent hors sujet ou seraient orientés vers des buts poursuivis individuellement (Marcel et al., 2007). Dans les milieux où la collaboration est absente, le travail collaboratif imposé peut générer du mécontentement chez le personnel scolaire qui interprète ces réunions obligatoires comme contraignantes, voire provocantes, et ce, malgré le fait que des retombées positives soient observées suite à ce travail d'équipe. Dans ce contexte, la durée de vie de l'implantation de la collaboration se termine souvent lorsque les rencontres deviennent facultatives. À l'opposé, une participation volontaire au travail collectif entraînerait plus d'engagement et d'investissement au sein des équipes et davantage d'échanges orientés vers le travail (Hargreaves, 1994).
- **La collaboration nécessite la parité entre les participants.** Le travail de collaboration requiert que les membres de l'équipe aient la conviction de pouvoir contribuer également à la prise de décision et que leurs opinions soient prises en compte dans le dénouement de la situation présentée. Dans l'optique du travail collaboratif, les individus ont un véritable pouvoir décisionnel et d'initiative alors que dans d'autres contextes de travail d'équipe, ils peuvent se sentir comme des exécutants des décisions déjà prises, même si on attend d'eux qu'ils assistent aux réunions (Barrère et Lessard, 2005). Une absence d'égalité entraîne chez les membres une perte de motivation à collaborer et à s'impliquer dans une cause pour laquelle ils n'auront aucune influence décisionnelle.
- **La collaboration est basée sur la poursuite de buts communs.** Dans un travail collaboratif, les membres partagent des buts communs et sont motivés par le désir de les atteindre. Par exemple quand le but commun poursuivi par l'équipe est d'aider un élève à mieux s'adapter socialement, l'enseignant, le psychologue, le psychoéducateur et le directeur, bien qu'ayant des visions différentes sur les moyens à mettre en place, ne perdront pas de vue l'objectif fixé de ce travail de collaboration même s'ils peuvent débattre de leurs idées personnelles. Lorsqu'un des membres poursuit un but individuel au détriment du but commun il est plus probable que des conflits ou frictions entre les personnes surviennent.
- **La collaboration requiert le partage des responsabilités.** Ce partage des responsabilités implique que chacun participe à la tâche, dans l'optique d'atteindre le but commun fixé, mais selon les compétences ou le rôle de chacun. Il ne s'agit pas nécessairement de contribuer également dans le partage des tâches, mais plutôt de s'y impliquer en tenant compte du contexte. Un psychologue peut par exemple, apporter sa contribution au travail collaboratif en aidant un enseignant à mettre sur pieds quelques ateliers de gestion de la colère. Le psychologue conseillera l'enseignant sur les différents concepts psychologiques et comportementaux à prendre en compte dans l'élaboration des activités et l'enseignant apportera un regard plus précis sur le contexte de

sa classe et sur la connaissance qu'il a des enfants. Ainsi, ils peuvent élaborer quelques activités ensemble et les coanimer en classe tout comme l'enseignant peut aussi se charger de présenter seul les activités dans sa classe. Le partage des responsabilités liées à la collaboration concerne tout aussi bien les résultats et conséquences des décisions prises en équipe, que leurs issues soient positives ou négatives.

- **Les individus qui collaborent partagent leurs ressources.** Chaque individu engagé dans une activité collaborative possède et met en application ses ressources pour l'atteinte d'objectifs communs. La collaboration est effective par exemple, entre un enseignant et un parent, lorsqu'ensemble ils déterminent des mesures à prendre pour encadrer un élève qui n'apporte pas le matériel scolaire pour sa période d'étude à la maison. Ainsi, le parent possède les ressources pour encourager son enfant à prendre ses responsabilités (jeux électroniques, soupers au restaurant, couchers différés...) alors que l'enseignant, aidé du psychoéducateur, pourra conseiller l'autorité parentale sur la fréquence et la manière d'appliquer les récompenses à la maison. Centrés sur le but commun et partageant les responsabilités et les ressources, le personnel scolaire et les parents contribueront à aider cet élève à modifier certains comportements liés au développement de son autonomie.
- **Les individus qui collaborent estiment et valorisent ce mode d'interaction interpersonnelle.** Le travail de collaboration requiert des efforts et s'avère parfois difficile bien qu'extrêmement constructif. Les expériences antérieures de collaboration influenceront positivement ou négativement la perception des individus concernant ce style d'interaction et feront en sorte qu'ils auront envie de s'engager à nouveau dans des activités d'équipe. Les individus qui considèrent le travail de collaboration comme une perte de temps n'auront certainement pas envie d'y apporter leur contribution s'ils ne croient pas aux résultats positifs de cette démarche. Dans certains milieux scolaires, consulter un collègue enseignant, un professionnel ou même la direction peut aussi être perçu par l'entourage comme un aveu d'incapacité de l'enseignant à trouver des solutions par lui-même. Dans ce type de milieu, les pratiques de collaboration seront peu encouragées, peu nombreuses et le personnel scolaire travaillera de façon cloisonnée.
- **La confiance mutuelle est présente au sein d'une équipe collaborative.** Pour pouvoir exprimer librement leurs opinions sans craindre le jugement ou la dépréciation, les individus ont besoin de se sentir en confiance avec les membres de l'équipe. Cette confiance est aussi nécessaire lorsque les tâches sont partagées et que chacun doit y contribuer. L'insatisfaction et une baisse de motivation peuvent s'observer lorsque par exemple un membre de l'équipe n'aura pas effectué le travail attendu pour la poursuite du travail collectif. De plus, certaines discussions d'équipe abordent des informations personnelles concernant les élèves et leurs familles, informations qui doivent être gardées en toute confidentialité. En l'absence de confiance mutuelle entre les membres, des informations importantes non divulguées risquent de faire obstacle à l'atteinte des objectifs communs.

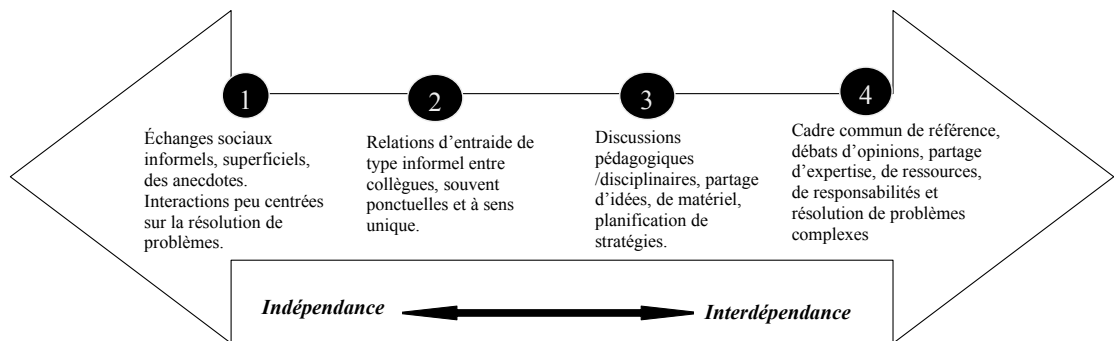
- **Un sentiment d'appartenance accompagne les individus qui travaillent en collaboration.** Sentir qu'ils font partie d'une réelle communauté professionnelle contribue à améliorer le sentiment d'efficacité des membres des équipes qui perçoivent l'importance du travail effectué et qui s'identifient à leur groupe. Le sentiment d'appartenance est l'une des caractéristiques qui motivent les individus à s'engager davantage puisqu'ils se sentent considérés, utiles et impliqués dans leur communauté (Beaumont, Lavoie et Couture, 2009). En effet, le travail collaboratif permettrait de reconnaître l'apport de chacun des membres ainsi que l'identité distinctive qui lui est propre.

Plusieurs tâches effectuées en milieu scolaire peuvent solliciter l'expertise d'une autre personne, l'opinion d'un collègue, des échanges de matériel ou d'information sans cependant qu'il ne s'agisse d'un style d'interaction nécessitant un haut niveau d'implication. Toutes ces formes d'interactions professionnelles ne sont pas à négliger et dans certaines situations, elles suffiront pour répondre aux besoins ponctuels. Ce qui distingue cependant la collaboration de toutes ces autres formes de travail impliquant le personnel scolaire, c'est davantage le niveau d'*interdépendance* existant entre les membres d'une équipe, cette *interdépendance* qui contribue à l'enrichissement de chacun des membres tout en mettant à profit la complémentarité des ressources pour l'atteinte du but commun.

1.1.3 Notion d'interdépendance

La notion d'*interdépendance* a surtout été étudiée dans les interactions professionnelles de groupes d'enseignants, décrivant leur type de collaboration à partir d'un continuum allant d'un niveau moindre à un niveau élevé d'*interdépendance*. Little (1990) illustre la nature des pratiques collaboratives à partir d'un continuum représentant quatre principaux modes de relation de collaboration (voir figure 1).

Figure 1. Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990).



À un niveau moindre d'*interdépendance*, les relations seraient avant tout de nature sociale entre les collègues, plutôt informelles et superficielles, et se limiteraient à l'échange d'anecdotes, peu axées sur la résolution de problèmes. Au second degré, à un niveau plus élevé d'*interdépendance*, se retrouvent les relations d'entraide. Cette forme de collaboration renverrait à des offres et demandes d'aide entre collègues, dans un contexte encore plutôt informel, souvent à sens unique. Les discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent davantage le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement se situeraient

au troisième niveau du continuum de Little. Finalement, le niveau le plus élevé d'*interdépendance* se caractériserait, selon ce modèle, par le partage et le chevauchement des expertises, des responsabilités. Ainsi, 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).

Malgré tous les effets bénéfiques rapportés par les études sur les pratiques de collaboration en *interdépendance*, très peu d'équipes en milieu scolaire réussissent à atteindre ces niveaux d'efficacité. Selon Corriveau, Boyer, Boucher, Simon et Striganuk (2004), les pratiques collaboratives des enseignants québécois sont encore très peu organisées autour des communications, des actions, des interactions et des projets d'équipe. À l'instar des travaux effectués par Gather Thurler (2000) et par Slater (2004), les données de ces chercheurs québécois semblent situer les pratiques collaboratives actuelles en milieu scolaire, aux niveaux 1 et 2 du continuum de Little (entraide et assistance).

1.2 Les retombées positives des pratiques collaboratives en milieu scolaire

À la lumière de la recension des écrits effectuée, plusieurs retombées positives des pratiques collaboratives ont été rapportées chez le personnel scolaire et chez les élèves, permettant d'assurer la continuité et la complémentarité des interventions, qu'il soit question de l'enseignement ou des services complémentaires.

1.2.1 Retombées positives sur les intervenants scolaires: au plan personnel

La littérature renferme plusieurs études traitant de la collaboration entre les enseignants mais est fort peu loquace en ce qui concerne ces pratiques entre enseignants et autres professionnels de l'éducation ni même entre les professionnels eux-mêmes. Dans une étude menée par Mérini (2007), des enseignants ont rapporté que dans les moments difficiles et de doute, le travail en collaboration avec les collègues peut leur permettre d'échanger et de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces. Ce genre de collaboration qui prend forme d'entraide professionnelle a ainsi un effet protecteur sur le bien-être des enseignants, diminuant leur niveau de stress au travail tout en haussant leur sentiment d'efficacité personnelle (Greenwood, Olejnik et Parkay, 1990). Par ailleurs, ce sentiment d'autoefficacité est plus élevé chez les enseignants qui collaborent avec les collègues que chez ceux qui travaillent davantage de façon isolée (Chester et Beaudin, 1996 ; Morrison, Walker, Wakefield et Solberg, 1994). Soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces, mais présentent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile, font preuve d'une plus grande capacité de résolution de problèmes concernant notamment les situations impliquant des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Ces mêmes enseignants sont aussi plus intéressés par la recherche d'innovation, plus à l'affût de nouveau matériel ou de stratégies adaptées aux caractéristiques et besoins des élèves, moins enclins à critiquer ces derniers et plus favorables à l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires (Gibson et Dembo, 1984; Guskey, 1981; Tschannen-Meran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Rousseau et Bélanger (2004) soulignent d'ailleurs que « *la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive* » (p. 349).

1.2.2 Retombées positives sur les intervenants scolaires: au plan professionnel

Parmi les autres retombées positives des pratiques collaboratives sur le personnel scolaire, on note qu'un sentiment d'autoefficacité élevé soutenu par les pratiques de collaboration aide les intervenants à mieux négocier avec les enfants ayant des problèmes de comportement. Notamment, les enseignants qui travaillent en collaboration utilisent davantage de stratégies de renforcement positif, d'encouragement et de responsabilisation auprès des jeunes afin d'augmenter la fréquence des comportements désirés et de réduire ou d'éliminer les comportements inadéquats (Emmer et Hickman, 1991). Le travail en collaboration permet ainsi de voir la différenciation non pas comme une gêne mais comme une ressource qui contribue à la mise en place d'interventions concertées, cohérentes et harmonisées notamment pour mieux répondre aux besoins des EHDAA intégrés en classes régulières (Bélangier, 2006; MELS, 2005). Un autre aspect positif lié aux pratiques collaboratives en milieu scolaire concerne le fait qu'elles soient considérées comme des sources premières de développement professionnel, car elles permettraient l'apprentissage en équipe par les échanges sur des problèmes complexes faisant intervenir les points de vue de spécialistes de diverses concentrations (Aucoin et Goguen, 2004; Lessard et Barrère, 2005; Senge, 1991). Ce désir de réfléchir sur sa pratique encouragerait la collaboration interprofessionnelle. La création de liens entre les différentes professions en serait facilitée donnant ainsi accès à des canaux formels et informels de communication et contribuant à stimuler le développement professionnel, à faciliter le soutien mutuel et à accroître la satisfaction du personnel en améliorant la qualité du climat de travail (Klagsbrun, 1990; Maroy, 2006; Nault, 2005).

Le travail en équipe collaborative faciliterait aussi l'insertion et la rétention professionnelles des enseignants (Rosenholtz et Smylie, 1984; Zahorik, 1987). L'un des besoins les plus marqués chez les enseignants novices est celui du soutien émotionnel, une forme d'accompagnement présente dans les milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration (Hargreaves et Fullan, 1992). La précarité de l'emploi, la présence d'un mauvais climat de travail ainsi que le fait d'avoir à enseigner à des élèves en difficulté sont des facteurs pouvant rendre plus difficile l'entrée dans la profession enseignante si les jeunes novices ne s'assurent pas du soutien des collègues. Les recherches rapportent que le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants décline au cours de la première année, mais que les opportunités de collaboration avec des collègues ralentissent ce déclin. Toutefois, l'étude de Martineau et Portelance (2007) rapporte que « *le geste le plus souvent posé par les enseignants expérimentés pour faciliter l'intégration des novices est simplement de les présenter aux autres membres du personnel et de les amener à participer à différentes activités ou réunions quelconques* » (p. 6). On pourrait donc se questionner sur la façon d'initier les novices aux pratiques collaboratives en milieu scolaire.

En somme, les pratiques collaboratives et le soutien personnel et professionnel qu'ils en retirent influencent la motivation des enseignants, leur engagement et leur satisfaction au travail. Il faudrait finalement ajouter que les études recensées rapportent aussi des effets positifs chez les élèves qui évoluent dans des environnements scolaires où la collaboration entre le personnel est importante. Les retombées positives de ce climat de collaboration s'observent sur les plans de l'estime de soi, de la motivation scolaire, ainsi que sur la stabilité de la fréquen-

tation scolaire. Les élèves développent aussi des attitudes plus positives envers l'école, obtiennent un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989).

1.3 La pratique de la collaboration en milieu scolaire : portrait actuel

Malgré tous les bénéfices escomptés liés aux pratiques collaboratives en milieu scolaire et bien que la collaboration soit constitutive du modèle professionnel promulgué par le ministère notamment dans la formation initiale des enseignants (MEQ, 2001), dans la formation des gestionnaires d'établissement d'enseignement (MELS, 2008) ou encore dans le *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2004), la recherche en contexte québécois démontre que la distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable. La collaboration professionnelle ne serait toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Landry-Cuerrier, 2007; Lessard, 2005).

1.3.1 La faible propension à recourir aux pratiques collaboratives en milieu scolaire

Lessard (2005) souligne que la culture professionnelle, sous l'emprise du mode « cellule-classe » encore présente dans les écoles du Québec, n'est pas propice au développement du travail de collaboration interprofessionnelle. Le travail enseignant serait toujours un « *travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme classe, où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations* » (Maroy, 2006, p. 113). Ainsi, dans tous les pays où on prescrit un travail axé vers une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les prescriptions et la pratique est encore très important.

Pour comprendre par exemple, ce qui pourrait expliquer la faible propension des enseignants à collaborer, certains propos d'enseignants du secondaire ont été retenus en contexte d'implantation du nouveau curriculum québécois. Les principaux facteurs contraignants liés aux pratiques collaboratives seraient, selon ces derniers, le manque de temps, une trop grande charge de travail, un trop grand nombre d'élèves par groupe et trop de groupes par enseignant, l'horaire éclaté, le peu de temps d'appropriation du nouveau curriculum, un sentiment d'épuisement pour certains, le cloisonnement disciplinaire par département, les difficultés de communication, l'isolement et finalement, une culture individualiste fortement ancrée (Borges et Lessard, 2007).

Les enseignants se retrouvent donc dans une position d'injonction paradoxale en ce sens qu'ils sont face à l'injonction à collaborer ... mais sont-ils outillés ? Cette question est centrale pour Karsenti (2005) qui voit dans le manque de formation et d'entraînement à la collaboration un facteur de résistance à l'instauration de telles pratiques. En fait, selon certaines recherches sur le sujet, la formation initiale à l'enseignement « *n'inculque que très rarement une culture de collaboration chez les futurs enseignants* » (Howey et Collinson, 1995 dans Karsenti, 2005, p. 75). Cette compétence n'est cependant pas innée et son développement ne peut se faire chez les enseignants novices au contact d'enseignants plus expérimentés qui réfèrent eux-mêmes très peu aux modes de travail collaboratif.

Le Conseil supérieur de l'éducation rapportait qu'au début des années 90, les formes les plus courantes de collaboration relevées se faisaient entre le personnel de même discipline (CSE, 1991). De nos jours, les enseignants auraient encore tendance à demander davantage l'aide de leurs collègues de même discipline ou niveau, plutôt que celle de professionnels ou de la direction. Comme mentionné plus haut, demander de l'aide serait encore très souvent perçu par les enseignants comme un aveu d'incompétence (Rosenholtz, 1989; Tardif et Lessard, 1999). De fait, malgré le contexte actuel qui enjoint le personnel enseignant à travailler plus étroitement avec d'autres professionnels, notamment en contexte d'intégration scolaire, il semblerait que tous ne soient pas préparés également à s'engager dans une interaction collaborative. Certains résisteraient même à passer d'un mode de relation privilégiée et exclusive avec leurs élèves à une relation élargie avec d'autres intervenants. D'autre part, la dynamique parfois difficile entre la relation d'experts et la relation de partenaires que l'on retrouve dans un processus de collaboration interprofessionnelle ferait parfois en sorte que ces pratiques de collaboration soient empreintes et menées par des jeux de pouvoir ou des guerres d'expertise stériles (Walting, 2004).

1.3.2 Les thématiques de collaboration

Les travaux de Landry-Cuerrier (2007) et ceux de Slater (2004) démontrent que les thématiques qui réunissent le plus souvent les équipes en milieu scolaire concernent le partage de pratiques pédagogiques (ex.: évaluations, matériel pédagogique), la coordination des ressources, ainsi que la planification et l'organisation d'activités spéciales (ex.: pièces de théâtre). Par ailleurs, d'autres thématiques moins souvent rapportées sont liées au développement professionnel (ex.: observation et soutien des pairs, mentorat, modelage) alors que les rencontres concernant diverses tâches de gestion (ex.: planification, organisation des comités internes de l'école) seraient les moins appréciées par le personnel scolaire.

1.3.3 Les conditions qui influencent le recours aux pratiques collaboratives en milieu scolaire

Certaines conditions peuvent favoriser l'émergence et la consolidation des pratiques de collaboration en milieu scolaire. Ces conditions sont liées à l'organisation et aux ressources, au travail lui-même ainsi qu'à la qualité des contextes d'implantation (Dionne, 2003; Landry-Cuerrier, 2007; Lessard, 2005; Lessard et Barrère, 2005; Senge, 1991).

Les conditions liées à l'organisation et aux ressources. La disponibilité de temps est un facteur fréquemment évoqué par les individus lorsqu'il s'agit de travailler en équipe. La gestion des agendas de chacun, l'absence de certains membres, le manque de locaux ou le fait que les travailleurs aient à répartir leur temps entre plusieurs écoles, sont tous des facteurs contraignants à considérer si on souhaite favoriser le travail en collaboration. Le facteur « temps » joue ainsi un rôle important puisque la collaboration interprofessionnelle ne peut être envisagée sans une certaine expérience de travail en commun, un apprivoisement mutuel des professionnels qui ne peut se développer qu'au fil du temps (Tremblay et Gagnon, 2004). La disponibilité et la proximité des personnes ressources, la présence de lieux propices et de temps libéré pour les rencontres de groupes seraient ainsi considérés comme des facteurs influençant la qualité de la collaboration.

Le manque de temps de libération et le stress vécu à l'école seraient pour leur part identifiés comme étant des obstacles à la collaboration (Landry-Cuerrier, 2007; Portelance et Lessard, 2002; Slater, 2004). De fait, l'importance d'accorder des moments d'échanges entre les acteurs dans des plages horaires planifiées et structurées a été démontrée. Dans une récente étude menée par des chercheurs pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), enseignants et autres professionnels scolaires se disent peu satisfaits en général de l'adéquation entre leurs besoins et les conditions mises en œuvre par le milieu pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école. Dans cette étude, 90% du personnel scolaire interrogé mentionnent travailler en collaboration à des fréquences très variées (entre 30 minutes et 12 heures par semaine pour le personnel des services éducatifs complémentaires et entre 15 minutes et 10 heures par semaine pour les enseignants).

Finalement, Zahorik (1987) mentionne que la taille de l'établissement est aussi un facteur important à prendre en compte, car la présence d'un petit nombre d'élèves dans l'école faciliterait la collaboration entre les intervenants, les lieux et les moments d'échange étant plus propices à ce style d'interactions (salon du personnel, cour de récréation, lors des pauses, l'heure du lunch, avant et après la classe, durant les périodes libres, etc.).

Les conditions liées au travail. La vision d'une mission partagée et de buts communs serait nécessaire au développement d'un niveau élevé d'interdépendance entre les membres du personnel scolaire et éviterait le travail cloisonné où chacun intervient selon ses propres principes ou sa propre philosophie. Une réorganisation du travail de tout le personnel scolaire peut parfois permettre une clarification commune des responsabilités individuelles et collectives de chacun au sein de la communauté scolaire. Selon Langevin (1999), c'est en mobilisant le travail de chacun autour de l'atteinte de buts communs qu'on peut mettre en œuvre des actions éducatives concrètes et accroître l'efficacité de l'école. La nature même du travail (entrevues, évaluations ou suivis individuels) peut aussi faire en sorte que la collaboration soit plus difficilement conciliable.

Les conditions liées à la qualité des contextes. Au plan du contexte de travail, la stabilité du personnel, l'ouverture, la volonté de s'impliquer, les affinités avec les collègues ainsi que la capacité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée seraient tous des facteurs facilitant l'implantation et l'adoption de pratiques collaboratives. En contrepartie, l'individualisme et la fermeture, la présence de désaccords et de commérages, de compétition ou de conflits fréquents restreindraient le développement de la collaboration au sein des équipes scolaires (Landry-Cuerrier, 2007). D'autres contraintes relationnelles viennent aussi influencer négativement la motivation des individus à collaborer. Parmi les plus importantes on cite la peur du jugement et de l'évaluation des collègues, un climat de compétition, la présence de conflits fréquents entre les intervenants scolaires et l'absence de stratégies efficaces de résolution de conflits personnels, des attitudes défensives, certains préjugés, les guerres et les abus de pouvoir, l'ingérence dans les dossiers, la rétention d'information en raison du secret professionnel, le clivage entre domaines d'expertise ou encore les pressions exercées par certains individus pour arriver rapidement à une solution (Portelance et Lessard, 2002; Slater, 2004).

En somme, les conditions liées à l'organisation et aux ressources, à la qualité des contextes et à la nature même du travail sont à prendre en considération si on souhaite développer des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Ainsi, il importe de créer des structures organisationnelles les plus propices possible pour permettre le développement et le maintien des pratiques collaboratives.

Au Québec, il existe un type de structure organisationnelle qui prend appui sur le travail de collaboration entre les intervenants scolaires et les différents partenaires liés à la réussite éducative des élèves. Il s'agit des programmes de services éducatifs complémentaires qui permettent au personnel scolaire et aux collaborateurs externes de mettre à profit leurs expertises pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les lignes qui suivent décrivent brièvement cette structure organisationnelle présente en milieu scolaire québécois qui doit être connue des futurs professionnels de l'éducation puisqu'ils auront à travailler en collaboration avec des personnes de diverses orientations professionnelles, autour de projets ou d'activités qui s'inscrivent dans les différents programmes de services éducatifs complémentaires.

DEUXIÈME PARTIE



Les services éducatifs complémentaires : une responsabilité partagée

Les services complémentaires présents en milieu scolaire québécois agissent déjà depuis plusieurs années en soutien aux services éducatifs d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire. En 1986, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) avait élaboré un cadre général d'organisation de ces services dans lequel il décrivait leur importance à l'école. Ainsi, dès 1988, l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) demandait aux commissions scolaires de concevoir des programmes qui devaient s'élaborer à partir de chaque champ d'expertise ou d'activités. Plus récemment (MEQ, 2002), la réorganisation des services éducatifs complémentaires a permis de mettre l'accent sur l'importance de travailler en collaboration pour mieux accompagner les élèves dans leur développement, pour répondre davantage à leurs besoins variés, mettant à profit leurs talents et favorisant leur participation à la vie de l'école. Misant sur une approche globale et systémique, la réorganisation des services éducatifs complémentaires encourage le développement de partenariats entre l'école, la famille et la communauté permettant à tous de s'orienter vers une vision commune qui s'avère maintenant nécessaire pour soutenir les efforts des élèves.

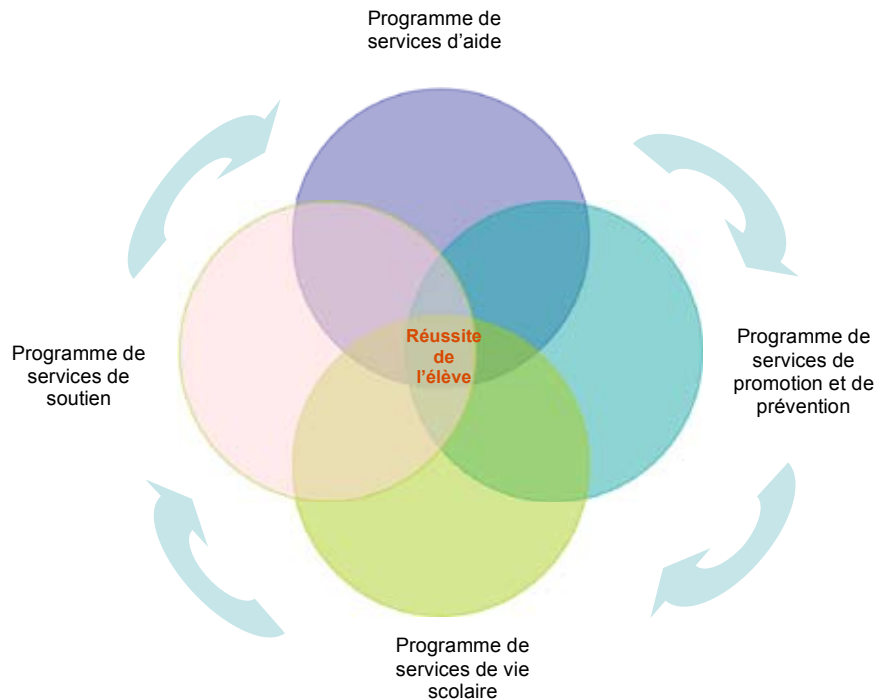
Cette seconde partie du document présente brièvement l'organisation des services éducatifs complémentaires tels que décrits dans le cadre de référence *Les services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite* (MEQ, 2002)² qui fait de la collaboration entre tous les intervenants de la communauté éducative une condition primordiale pour soutenir la réussite du plus grand nombre d'élèves :

« ... outre le partage des responsabilités, la nécessité d'une réelle collaboration, la mise en place d'une démarche renouvelée pour organiser les services, le réseau scolaire doit adopter certains principes : des services adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève, une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services, une optique de formation par le développement des compétences autant disciplinaires que transversales, un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires, notamment par l'exploitation commune des domaines généraux de formation... » (MEQ, 2002, p. 55).

2 Pour une connaissance approfondie de l'organisation des services éducatifs complémentaires: Ministère de l'Éducation. (2002). « *Les services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite* » document téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/services_educ/index.htm

Comme le démontre la figure 2, ces services éducatifs complémentaires se distribuent autour de quatre grands programmes de services : 1) le programme de services de soutien, 2) le programme de services d'aide, 3) le programme de services de vie scolaire et 4) le programme de services de promotion et de prévention. Le cadre de référence des services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002) ne fait cependant que jeter les bases des programmes inscrits au régime pédagogique pour guider les commissions scolaires dans l'élaboration de leurs programmes. Concrètement, le Ministère ne propose pas de « programmes » précis aux commissions scolaires puisque ce sont ces dernières qui doivent déterminer le contenu de ces programmes selon la répartition établie dans le régime pédagogique. Ces programmes contiendront notamment des objectifs, des actions ou encore des mesures pour aider les écoles à répondre aux besoins des élèves.

Figure 2. L'approche systémique favorisant l'interrelation des programmes des services éducatifs complémentaires



2.1 Les programmes de services éducatifs complémentaires et les services qui en font partie

La mise en œuvre des programmes de services complémentaires soutient le développement des apprentissages inscrits dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) en ce qui concerne surtout les compétences transversales et les domaines généraux de formation. L'approche systémique préconisée par les services éducatifs complémentaires permet au personnel scolaire de planifier des interventions, des projets et des activités pouvant s'échelonner sur plusieurs mois, voir plusieurs années. Ainsi, la nouvelle organisation des services complémentaires en quatre programmes permet au milieu scolaire de répondre à tous les types de besoins d'élèves, compte tenu du fait qu'on souhaite venir en aide non seulement à ceux qui présentent des difficultés mais bien à tous. Il importe notamment de prendre en considération les forces, les talents et les aspirations de chacun, de mettre à profit leur énergie, de stimuler leur goût de s'engager, de s'ouvrir aux autres tout en communiquant harmonieusement avec les parents. C'est ainsi que les quatre grands programmes de services soutiennent le développement des élèves dans les différents aspects de leur développement personnel, scolaire et social.

2.1.1 Le programme de services de soutien

L'objectif poursuivi par le programme de services de soutien est d'offrir à l'élève des conditions propices à ses apprentissages, entre autres, en maintenant son intérêt et sa motivation à persévérer devant les efforts à fournir. Ce programme s'articule principalement autour des besoins de l'élève, mais rejoint aussi ceux du personnel scolaire, des parents et des différents partenaires de la communauté éducative. Les principales actions menées dans ce contexte de soutien visent à informer, à former et à outiller les élèves, le personnel scolaire et les parents. Dans le cadre de ce programme, plusieurs activités spécifiques peuvent être imaginées en prenant appui sur une série de conditions favorables aux apprentissages comme:

- la qualité de la relation entre le maître et l'élève;
- le travail en équipe et la volonté d'un partenariat avec les ressources internes et externes;
- la qualité des rapports entre les parents et l'école;
- le climat de la classe et de l'école;
- la politique de l'encadrement et de la surveillance des élèves;
- les règles de conduite et de comportement;
- les approches pédagogiques;
- la différenciation de l'enseignement;
- la gestion de classe;
- le degré de complicité des intervenants;
- la répartition des responsabilités;
- les technologies de l'information et de la communication;
- les lieux et les moyens de concertation (MEQ, 2002, p. 32).

2.1.2 Le programme de services de vie scolaire

Le Conseil supérieur de l'éducation (1998b) précise que l'école n'est pas seulement un lieu où l'on acquiert des connaissances dans un champ ou l'autre du savoir. Elle constitue davantage un milieu de vie où les apprentissages sociaux permettent à l'élève de mieux s'ajuster à son environnement. À cet effet, le programme de vie scolaire rejoint l'élève sur plusieurs dimensions. Il vise le développement de son autonomie, de son sens des responsabilités, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles tout en encourageant son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté au sein de laquelle il évolue. Les services de vie scolaire sont considérés comme essentiels à la poursuite de la mission éducative de l'école puisqu'ils rejoignent l'une des trois missions poursuivies par l'école, celle de la socialisation. Dans cette optique, les actions menées en contexte de vie scolaire visent l'engagement de l'élève dans son milieu de vie (école et société) tout en lui fournissant l'aide nécessaire pour qu'il devienne un citoyen épanoui, responsable et engagé. Par ce programme, l'élève développera des relations interpersonnelles harmonieuses en faisant appel à l'entraide, à la coopération, au développement de liens de complicité avec ses pairs et avec les adultes de l'école.

2.1.3 Le programme de services d'aide

Les interventions relatives à ce programme ont pour objectifs d'accompagner l'élève dans son parcours scolaire, dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle et dans la recherche de solutions aux difficultés rencontrées. Les actions menées dans ce contexte visent d'abord l'intégration de l'approche orientante³ dans les pratiques de tous les professionnels, permettant d'accompagner l'élève dans son développement identitaire et sa compréhension du système scolaire et du marché du travail pour l'aider à planifier un projet de vie réaliste. Le second objectif de ce programme interpelle la créativité du personnel scolaire puisqu'il vise à soutenir l'élève dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre. Adapter l'enseignement et les interventions de même que créer du nouveau matériel pour diminuer les difficultés de certains élèves sont parmi les actions les plus pratiquées dans ce contexte. En consultant ces derniers, leurs parents et les différents spécialistes susceptibles de les aider, le personnel scolaire pourra offrir aux élèves différentes alternatives afin qu'ils puissent surmonter les problèmes rencontrés. Dans cette optique, les réunions visant l'élaboration de plans d'intervention sont souvent effectuées dans un contexte d'appui à l'élève. C'est pourquoi le travail de collaboration interprofessionnelle revêt ici une importance capitale puisqu'en plus d'apporter le soutien continu au personnel scolaire, les pratiques collaboratives permettent d'exploiter l'expertise du personnel spécialisé au bénéfice de l'élève.

3 Ministère de l'Éducation. (2002). *À chacun son rêve, l'approche orientante pour favoriser la réussite*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec : Québec. Document téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/Brochure.pdf>

2.1.4 Le programme de services de promotion et de prévention

Ce programme vise à développer chez l'élève de « *saines habitudes de vie* » qui influenceront positivement sa santé et son bien-être. Ainsi, les actions à mener dans le cadre de ce programme viseront à sensibiliser les élèves à l'importance de prévenir les obstacles susceptibles d'être rencontrés tout au long de leur vie. L'approche de promotion et de prévention préconisée dans ce contexte permet d'orienter les élèves vers des choix judicieux pour leur santé et leur bien-être et d'explorer de nouvelles avenues pour se prémunir contre les abus possibles.

2.1.5 Les différents services et leur contribution aux programmes

Le personnel technique, professionnel et enseignant qui contribue à l'atteinte des objectifs des quatre programmes décrits précédemment se répartit en 12 services pour couvrir l'ensemble des besoins des élèves. Il s'agit des services :

- de psychologie;
- de psychoéducation;
- d'éducation spécialisée;
- d'information et orientation scolaires et professionnelles;
- d'orthopédagogie;
- d'orthophonie;
- de santé et des services sociaux;
- de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- d'animation sur les plans sportif, culturel et social;
- de soutien à l'utilisation des ressources documentaires et de la bibliothèque scolaire;
- d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Toutes ces personnes ressources sont appelées à travailler en collaboration avec les parents, les élèves et les membres de la communauté à l'atteinte des objectifs des programmes de services complémentaires. Par ailleurs, ils pourront participer à chacun des programmes (de soutien, d'aide, de vie scolaire et de promotion/prévention), de façon variable et selon leur spécificité et leur expertise. De plus, chaque commission scolaire a la responsabilité de répartir les ressources disponibles entre ses écoles de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les milieux scolaires. Il peut donc y avoir des différences d'un milieu à un autre, quant au type de personnel spécialisé appelé à collaborer en contexte des services éducatifs complémentaires.

2.2 Illustrations de projets de collaboration intégrant différents programmes et services

Comme on l'a vu précédemment, plusieurs motifs justifient ou sont à l'origine du travail d'équipe en milieu scolaire. Cette section présente quelques projets, rapportés par les participants de l'étude de Beaumont et al. (2009) pouvant illustrer différentes actions concertées élaborées en milieu scolaire et permettant de mettre en œuvre certains programmes des services éducatifs complémentaires. Pour chacune des illustrations, le projet est d'abord décrit, précisant les programmes et les services concernés, ainsi que les partenaires impliqués.



ILLUSTRATION 1

Un projet d'école École-Famille-Communauté: des rencontres ponctuelles déterminées par les besoins du milieu

Projet: Projet École-Famille-Communauté.

Description: Ce projet d'école, intégré au plan de réussite et au projet éducatif, établit des liens avec tous les organismes communautaires du quartier qui peuvent avoir à intervenir avec l'école. Il s'agit de la création d'une table de concertation qui permet d'arrimer les services et de rejoindre plus efficacement les parents des élèves.

Ordre d'enseignement: Primaire.

Programmes touchés (3) : Programmes de services de soutien, de vie scolaire, de promotion/prévention.

Services professionnels et autres partenaires impliqués: Un psychoéducateur, la direction de l'établissement, des enseignants, des représentants d'organismes communautaires locaux, des parents bénévoles parfois d'autres invités.

Mise en œuvre du projet d'école: Un représentant/enseignant par cycle, des représentants des organismes communautaires et la direction de l'école composent ce comité. Les rencontres de ce grand comité se préparent tout d'abord en équipe-cycle et en équipe-école. La plus grande activité de l'année que ce comité organise est la fête de la rentrée mais les services avec la communauté se distribuent tout au long de l'année autour des besoins de la clientèle scolaire multiethnique (ex. : l'arrivée massive de nouveaux élèves immigrants, activités l'entraide, fêtes de la collectivité, etc.).



ILLUSTRATION 2

Un comité spécifique, des rencontres mensuelles autour de l'organisation d'un système d'encadrement des élèves

Projet : Le système d'encadrement par privilèges.

Description : Un système de privilèges est implanté pour les élèves de la première à la sixième année. Ce système a pour but de faire respecter les règles de vie de l'école, de récompenser ceux qui s'y conforment, de favoriser le développement des habiletés sociales, de renforcer le sentiment d'appartenance à l'école et d'augmenter l'estime de soi. Les enfants doivent gagner des coupons qu'ils échangeront contre des activités-privilèges vécues la plupart du temps avec des adultes de l'école. Le programme de privilèges interpelle tout le monde: partenaires de la communauté, élèves, enseignants, personnel spécialisé, secrétaire, concierge, parents bénévoles, membres d'organismes communautaires, etc. Tous ces acteurs s'engagent à créer un climat favorable, un milieu de vie agréable et stimulant.

Ordre d'enseignement: Primaire.

Programmes touchés (2): Programmes de services de soutien, de promotion/prévention.

Services professionnels et autres partenaires impliqués: Tout le personnel scolaire, les représentants des organismes communautaires locaux et des parents.

Mise en œuvre du projet : Pour pouvoir offrir un encadrement sécurisant et surtout pour assurer la cohérence des interventions entre le personnel scolaire, le système de privilèges a été mis en place et un comité formé d'enseignants et de professionnels volontaires voit à son organisation et à son déroulement sur une base annuelle.

Commentaire d'une enseignante concernant ce projet:

« ... je peux passer dans le corridor et voir que tous les élèves de l'autre classe sont tous assis, travaillant tranquillement alors qu'il y a un remplaçant dans la classe.....d'habitude avec les remplaçants, on sait que c'est difficile! Alors je peux entrer et dire bravo tout le monde!... un coupon privilège à tout le monde. Et puis après ça, on nomme pourquoi on donne un coupon privilège, et non pas comme ça dans les airs, parce qu'il faut qu'ils puissent relier aussi à quoi...! »



ILLUSTRATION 3

Un comité de coordination au secondaire

Projet: Un comité multidisciplinaire de coordination et d'échanges d'informations.

Description: Ce comité est un regroupement de personnes qui se consultent pour discuter des trois comités sur lesquels ils siègent: celui de l'encadrement, celui de la santé et le comité de la réforme. Les professionnels de différentes disciplines se rencontrent sur une base hebdomadaire pour échanger sur des projets à réaliser dans l'école, pour discuter des situations particulières vécues, comme par exemple la violence à l'école ... Les tâches sont partagées de même que des informations sur certains jeunes de l'école.

Ordre d'enseignement: Secondaire.

Programmes touchés (4) : Programmes de services de soutien, de vie scolaire, de promotion/prévention et de vie scolaire.

Services professionnels et autres partenaires impliqués : Une travailleuse de rue rattachée à l'école, un intervenant en prévention des toxicomanies, une infirmière, un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AV-SEC), la direction.

Mise en œuvre du comité: Parce que les intervenants connaissent tous les élèves qui proviennent de cette petite polyvalente de milieu rural, il semblait important pour chacun des comités qu'un représentant puisse siéger sur le comité de coordination pour se tenir au courant et pour aviser les autres membres des comités, des actions communes à réaliser dans l'école que ce soit en prévention, en intervention ou encore pour s'entraider quant à l'implantation de la réforme au secondaire.



ILLUSTRATION 4

Un projet, une équipe formelle, des rencontres régulières

Projet: ALIZÉS, service d'appui à l'enfant en difficulté à l'éducation préscolaire.

Description du projet: Le projet « Alizés » vise à accompagner l'enfant dès le début de l'éducation préscolaire. Le projet comporte trois volets: 1) soutien au développement des compétences des enseignants du préscolaire, 2) service d'appui aux enfants ciblés à l'éducation préscolaire et 3) soutien à la famille dans la réussite éducative des enfants.

Ordre d'enseignement: Préscolaire, primaire.

Programmes touchés (2) : Programmes de services de soutien et d'aide.

Services professionnels et autres partenaires impliqués: Un psychologue, un psychoéducateur, une orthopédagogue, une orthophoniste et des enseignants.

Mise en œuvre du projet : Suite à la fermeture des classes de maturation, un petit groupe d'intervenants, préoccupés par l'avenir des enfants qui y étaient référés, s'est formé pour réfléchir à la façon d'organiser un autre type d'aide pour accompagner le développement de ces enfants et pour soutenir les enseignants et les parents. Au tout début, un comité de réflexion s'est formé comprenant des directions d'école et des professionnels spécialisés (orthophoniste et psychoéducateur) travaillant déjà auprès des enfants des classes de maturation. Ces échanges ont permis de constater l'importance de soutenir l'ensemble des enseignants puisque ces enfants allaient fréquenter des classes régulières. Ensuite, le groupe a recruté une conseillère à l'éducation préscolaire, un psychologue spécialisé en développement et en psychopathologie, de même que des enseignants pour monter le premier volet (développement de la maturité affective). D'autres volets ont été développés depuis le début du projet Alizés en 2002.



ILLUSTRATION 5

Une étude de cas centrée sur le diagnostic et l'intervention: une rencontre d'équipe interdisciplinaire

Projet: Une étude de cas concernant les besoins particuliers d'un élève: un problème de dyslexie?

Description: Une équipe se réunit pour trouver des solutions dans le but d'aider une élève du premier cycle du primaire qui présente des signes de dyslexie.

Ordre d'enseignement : Primaire.

Programme touché (1): Programme de services d'aide.

Services professionnels et autres partenaires impliqués: Une orthopédagogue, un psychologue, une orthophoniste et des enseignants.

Mise en œuvre du processus de consultation : Suite aux soupçons de l'enseignante, une étude de cas a été adressée à la direction pour consulter le psychologue, l'orthopédagogue et l'orthophoniste afin de préciser la nature des difficultés de l'enfant pour mieux préparer le plan d'intervention à venir prochainement. Chacun a rapporté ses observations, les évaluations existantes ont été portées à la connaissance de tous pour arriver à l'élaboration d'une démarche d'intervention auprès de l'enfant. Les parents ont par la suite été conviés à une rencontre en présence de l'enseignante et de l'orthopédagogue pour que tous puissent travailler dans le même sens.



ILLUSTRATION 6

Un comité clinique de concertation au secondaire: des professionnels qui se rencontrent régulièrement

Projet: Un comité interinstitutionnel pour les jeunes en difficulté.

Description: Il s'agit d'un comité composé de professionnels qui a été mis sur pieds en 2002 par un souhait de partenariat entre la commission scolaire, le CLSC et le Centre Jeunesse. Chaque direction d'organisme a désigné des professionnels pour siéger sur ce comité qui se rencontre sur une base régulière.

Ordre d'enseignement: Secondaire.

Programmes touchés (2): Programmes de services d'aide et de promotion/prévention.

Services professionnels et autres partenaires impliqués: Un psychologue, une travailleuse sociale, une éducatrice spécialisée et des psychoéducateurs de la commission scolaire, du CLSC et des Centres Jeunesse.

Point de vue d'une travailleuse sociale sur la collaboration inter-organisme

« ...y'a d'autres personnes qui sont bien impressionnées par notre comité de concertation clinique parce qu'on est à la même table, le centre jeunesse, pis le CLSC... on donne des services, on a un accès beaucoup plus rapide que dans ben d'autres commissions scolaires.... Pas juste aussi parce qu'on est à la même table mais aussi qu'on connaît les cas, ça augmente la rapidité des services...il y a moins d'attente dans les cas urgents »

2.3 La motivation à travailler en collaboration dans le cadre des services éducatifs complémentaires

Chaque milieu scolaire présente son lot d'inconvénients pouvant influencer la pratique de la collaboration. La nature même de ce style d'interaction implique l'existence de facteurs organisationnels et humains avec lesquels il faut composer si on veut continuer à travailler efficacement en équipe. On pourrait dès lors se demander pourquoi certains individus persistent à travailler en collaboration avec leurs collègues malgré les embûches multiples auxquelles ils doivent faire face. Pour connaître ce qui motivait les intervenants scolaires québécois à maintenir leurs pratiques collaboratives au fil des années, Beaumont et ses collaboratrices (2009) ont interrogé des enseignants et d'autres professionnels liés au milieu scolaire qui vivaient cette collaboration de façon satisfaisante. Les 41 intervenants scolaires qui ont participé aux entrevues de groupe étaient répartis en huit équipes, touchant différents ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) et rejoignant 12 professions différentes (ex.: enseignants, psychologues, psychoéducateurs, infirmiers, directions d'établissement, etc.).

Malgré le fait que les participants à l'étude aient mentionné rencontrer une multitude d'aspects contraignants liés à leurs pratiques collaboratives, ces derniers ont soulevé plusieurs aspects motivationnels tant sur le plan humain qu'organisationnel qui les incitent à maintenir leur travail de collaboration. Au plan humain, le sentiment de se sentir plus efficace en équipe est l'aspect qui a été le plus souvent rapporté. Par la suite, les sentiments de soutien et de sécurité, le fait de développer des liens personnels et d'amitié, de travailler avec des gens qui acceptent et savent comment gérer leurs conflits interpersonnels, et ce, tout en ayant du plaisir, sont tous des éléments qui font en sorte que ces individus préfèrent le travail collaboratif au travail en silo. Sur le plan organisationnel, les aspects liés au leadership de la direction, au temps réservé au travail de concertation, à la stabilité du personnel dans les équipes de même que le climat général de l'école ont aussi été considérés comme des aspects importants influençant leur désir de continuer à travailler en équipe.

2.4 Conditions particulières liées aux pratiques collaboratives

L'efficacité des services offerts aux élèves doit reposer, entre autres, sur des qualités humaines qui témoignent l'ouverture à la diversité, le respect des différences, la reconnaissance des droits de chacun, assurant ainsi l'égalité des chances de réussite pour tous. De plus, ces services doivent s'ajuster aux conditions de l'environnement et prendre en compte certains facteurs relationnels qui peuvent affecter positivement ou négativement la qualité et la fréquence des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Même si les programmes de services éducatifs complémentaires offrent une structure organisationnelle favorisant la mise en place des pratiques collaboratives, certaines conditions de base se dégagent toutefois pour assurer leurs chances de réussite. Ainsi, la clarification des rôles et responsabilités des acteurs impliqués (interconnaissance), la connaissance des réalités propres à chaque milieu concerné (milieu familial, institution extérieure à l'école) de même que des considérations d'ordre éthique permettent d'éviter certaines embûches qui risquent de venir nuire à la mise en place et au maintien des pratiques collaboratives.

2.4.1 L'interconnaissance: rôles, attentes et caractéristiques propres à chaque profession

La collaboration et le partage des responsabilités sont des principes de base pour guider l'action dans la mise en œuvre des programmes de services éducatifs complémentaires de qualité. Le partage d'expertise entre le personnel enseignant et les autres professionnels d'orientations multiples permet aujourd'hui d'explorer de nouvelles façons de travailler ensemble pour soutenir le cheminement personnel et scolaire des élèves. La méconnaissance des domaines de pratique des membres de l'équipe peut cependant rendre difficile l'interrelation des champs nécessaire à une collaboration effective. La méconnaissance de la réalité quotidienne des autres membres de l'équipe, des contextes dans lesquels chaque intervenant doit agir peut aussi devenir source de malentendus et nuire au travail d'équipe comme le démontre l'exemple suivant.

Chantal est enseignante au premier cycle du primaire et est peu motivée à travailler avec Sarah, la psychologue scolaire. Chantal considère que Sarah ne peut lui être d'aucune aide puisque cette dernière a de la difficulté à intervenir en groupe, qu'elle ne peut rétablir l'ordre dans une classe où les élèves se désorganisent. Chantal ne voit que rarement la psychologue qui n'est présente à l'école qu'une journée par cycle de neuf jours et qui travaille dans son bureau, la porte fermée, lorsque finalement elle se présente dans l'établissement. Pour ces raisons, l'enseignante ne voit pas en quoi la psychologue pourrait l'aider avec ses cinq élèves qui présentent des difficultés importantes d'adaptation scolaire (trouble grave de comportement, dyslexie, Syndrome Gilles de La Tourette, TDA/H et difficultés langagières).

Cette enseignante ne connaît pas ce que l'expertise de la psychologue scolaire peut apporter à ses élèves. De fait, la psychologue n'a effectivement pas été formée pour intervenir en classe auprès des élèves perturbateurs et la réalité dans laquelle elle doit pratiquer sa profession échappe à l'enseignante. Une meilleure connaissance de la nature de l'expertise d'un psychologue scolaire, de sa formation et des rôles qu'il peut jouer en milieu scolaire inciterait peut-être cette enseignante à ajuster ses attentes et à profiter de l'expertise psychologique pour accompagner ses élèves en difficulté.

La formation et la spécificité professionnelles de chaque membre du personnel des services complémentaires entraînent des interventions différentes, toutes plus utiles les unes que les autres pour la poursuite du but commun qui est de soutenir la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Savoir que certains spécialistes ne sont pas formés pour travailler avec des groupes d'élèves mais plutôt de façon individuelle peut s'avérer fort utile pour éviter des jugements ou des déceptions entre collègues de professions différentes. Par ailleurs, d'autres spécialistes, même s'ils ne sont pas des pédagogues, sont formés pour animer des groupes. C'est le cas, notamment, de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire et de l'animateur de vie étudiante ou encore du technicien en loisirs.

Ainsi, l'enseignant qui connaîtra les rôles, les forces et les compétences du spécialiste, respectera son champ de compétence et s'investira plus volontiers dans une démarche de collaboration avec ce dernier. Les propos suivants, tirés de l'étude de Beaumont et al. (2009), viennent appuyer l'importance de l'interconnaissance entre les membres d'une équipe collaborative :

Commentaires d'une enseignante concernant la collaboration interprofessionnelle :

« ... je vis en groupe, je vois mon enfant dans un contexte de groupe et je fais des activités dans un contexte de groupe; l'orthopédagogue va voir l'enfant, va faire des activités plus pointues ... qui partent plus de ses besoins, moi je pars du besoin d'une deuxième année, je peux moins adapter ... aussi, l'orthophoniste connaît des choses au niveau neurologique, comment ça se passe là, des informations que moi j'ai pas étudiées... la psy va nous éclairer sur les capacités cognitives de l'élève et nous aide à comprendre la dynamique de l'enfant et de sa famille... Aussi c'est bon parce qu'on se fait un plan, en groupe, des stratégies, on essaie quelque chose, on fixe des objectifs en groupe ... c'est pas des stratégies qu'on aurait toutes trouvées si on avait été toutes seules... » .

Commentaires d'une orthopédagogue concernant la collaboration interprofessionnelle:

« ... je suis orthopédagogue, et moi ça m'aide de voir l'expertise de chacun pour avoir une vue globale de l'enfant. Parce que je travaille sur des difficultés spécifiques en lecture ou en écriture ou en mathématiques, c'est sûr que j'ai comme une vision partielle de l'enfant. C'est primordial pour moi d'aller consulter l'enseignante pour voir comment l'enfant travaille en classe... après ça le psychologue qui fait son expertise aussi au niveau de l'évaluation cognitive, ou affective selon, ça me donne des données très importantes sur son style d'apprentissage, sur ses forces, ses faiblesses, sur les points à travailler, quand y a des faiblesses ... voir comment je peux travailler ça en orthopédagogie... »

D'autres irritants liés aux rôles et aux attentes des partenaires peuvent aussi être évités quand chacun connaît et respecte la réalité dans laquelle les partenaires doivent pratiquer leur profession. Ainsi, les horaires de travail peuvent différer d'un contexte à l'autre et avoir une influence sur la tâche que l'équipe doit effectuer (horaire scolaire sur neuf jours, horaire se terminant à 17 heures dans d'autres

institutions, horaires de soir pour certains professionnels, etc.). Ces contraintes d'horaires peuvent faire en sorte que les collaborateurs soient parfois absents de certaines rencontres, indépendamment de leur volonté, et parce qu'ils ont des réalités différentes de celles des enseignants lorsqu'il s'agit d'ajuster les agendas. Le spécialiste qui travaille dans cinq écoles différentes, qui doit faire un trajet de 45 minutes entre chacun de ses établissements peut ainsi avoir plus de difficulté à gérer son agenda de rencontres. Le personnel spécialisé qui partage son expertise entre plusieurs écoles doit aussi établir des priorités et assurer une présence aux endroits où les besoins se font le plus sentir. La méconnaissance des réalités liées aux milieux, aux rôles, aux limites et au type de partenariat des membres d'une équipe fait aussi souvent l'objet de ségrégation à l'intérieur des équipes scolaires, et ce, entre les différents corps d'emploi. C'est pourquoi chaque intervenant scolaire doit être conscient des réalités d'autrui et encourager *l'interconnaissance* des domaines professionnels puisqu'ainsi, on contribuera à l'instauration d'un climat sain favorisant les pratiques collaboratives dans l'établissement d'enseignement.

Puisque *l'interconnaissance* des domaines de chacun en tant qu'individu et en tant que professionnel contribue à l'établissement d'une relation de confiance et au partage de territoires communs essentiel à l'établissement de la collaboration professionnelle (D'Amour, 1997; Wenger, 1998), les lignes qui suivent permettent d'avoir une idée plus juste du rôle de chaque personne susceptible de participer à des séances de travail collaboratif en milieu scolaire.

Le rôle du personnel enseignant. Définir les rôles et responsabilités de l'enseignant n'est certes pas facile à faire sans soulever de longues discussions. Dans la perspective du Conseil supérieur de l'éducation, quatre dimensions peuvent contribuer à définir la nature et la spécificité qui caractérisent l'acte d'enseigner : « *Enseigner est un acte réfléchi et non la pure exécution mécanique d'une tâche; il exige de la réflexion sur l'action d'enseigner et doit inclure la transformation de cette expérience en un savoir organisé. C'est aussi un acte interactif ou relationnel, puisqu'il met en relation deux personnes dans un rapport d'aide et de soutien visant le développement éducatif de l'élève. L'acte d'enseigner est complexe; il comprend des tâches très diversifiées et exige un large éventail de compétences qui vont au-delà de la dispensation de cours et de la transmission d'information et de connaissances. C'est enfin un acte professionnel qui requiert de l'autonomie, qui comporte des exigences éthiques et qui revêt un caractère de service à la collectivité* » (Gaudreault, 2008).

Le tableau 1 permet de mieux saisir les principaux objectifs poursuivis par les programmes de formation initiale en enseignement dans les universités québécoises (MEQ, 2001).

Tableau 1. Principaux objectifs poursuivis par les programmes de formation initiale dans les universités québécoises

| Formations universitaires spécifiques | Objectifs principaux de formation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • BEPP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire | <ul style="list-style-type: none"> • Offrir les services éducatifs prévus à l'éducation préscolaire et enseigner au primaire l'ensemble des disciplines prescrites dans le régime pédagogique. |
| <ul style="list-style-type: none"> • BES : Baccalauréats en enseignement au secondaire - BES profil mathématique - BES profil langue d'enseignement - BES profil sciences et technologie - BES profil univers social - BES profil développement personnel - BES profil univers social et développement personnel | <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, la discipline prévue dans le régime pédagogique. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde ou du français langue seconde • Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé • Baccalauréat en enseignement en arts | <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire la discipline prévue dans le régime pédagogique. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en adaptation scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Offrir une intervention pédagogique adaptée pour les élèves en difficulté au primaire ou au secondaire, pour les élèves du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes en formation de base ou auprès des élèves handicapés. |

Les objectifs principaux poursuivis dans la formation initiale en enseignement doivent aussi prendre en compte la triple mission de l'école québécoise: les actions entreprises par les enseignants (et par les autres intervenants scolaires) impliquent ainsi leur responsabilité à promouvoir le développement global de la personnalité de chaque élève sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. La collaboration devient un outil omniprésent dans le quotidien des enseignants et peut s'actualiser dans chacune des compétences professionnelles visées en formation initiale à l'enseignement (pour des exemples d'actions clés faisant intervenir la collaboration dans le développement de chaque compétence professionnelle liée à l'enseignement, voir l'annexe A).

Les rôles du personnel professionnel et technique des services éducatifs complémentaires. Pour mieux connaître les rôles et responsabilités du personnel spécialisé susceptible de travailler en collaboration en contexte des Services éducatifs complémentaires, nous référons au *Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones* réalisé par le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones ((CPNCF, 2006)⁴. Ce document offre des clarifications sur le travail du personnel scolaire, puisqu'il décrit la nature du travail du personnel spécialisé et quelques attributions caractéristiques à chaque corps d'emploi de même que les qualifications requises pour occuper le poste. Bien que le milieu scolaire utilise le plan de classification pour mieux saisir la nature du travail et les caractéristiques propres à chaque corps d'emploi, il faut faire attention de ne pas établir une corrélation trop étroite entre un service complémentaire et un corps d'emploi. Plusieurs services complémentaires peuvent être offerts par plus d'un corps d'emploi. Ainsi, le service de psychologie peut être offert par le psychologue, mais aussi par le conseiller en rééducation. Ou encore, le service d'information et d'orientation scolaire et professionnelle sera offert par un conseiller d'orientation, mais aussi par un conseiller en information scolaire et professionnelle ou un conseiller en formation scolaire. À titre d'exemples, quelques extraits du document *Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones* (2006) sont présentés ci-dessous :

4 Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2006). *Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec : Gouvernement du Québec, document électronique consulté le 5 juillet 2009 et téléaccessible à : http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnf/Files/212/Plan_de_classification-PROFESSIONNELS-internet.pdf

Orthopédagogue (CPNCF, 2006, p. 28).

Nature du travail

L'emploi d'orthopédagogue comporte plus spécifiquement d'une part, le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage ainsi que l'identification de leurs besoins et de leurs capacités. D'autre part, l'orthopédagogue voit à la conception et à la réalisation de programmes de rééducation visant à corriger des difficultés d'apprentissage au plan des habilités cognitives ou des compétences et joue un rôle-conseil et de soutien auprès des enseignants et des autres intervenants scolaires et des parents.

Quelques attributions caractéristiques

L'orthopédagogue participe à l'élaboration et à la mise en application du plan de travail du service d'orthopédagogie tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs, tant au niveau des établissements que de la commission scolaire. Il contribue au dépistage et à la reconnaissance des élèves en difficulté dans une optique de prévention et d'intervention; il évalue les difficultés d'apprentissage de l'élève en recueillant des informations auprès des intervenants et des parents, en l'observant dans différentes situations et en utilisant les tests appropriés; il participe avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration et à la révision du plan d'intervention de l'élève (choix des objectifs de travail, des interventions à pratiquer et à l'évaluation des objectifs).

Qualifications requises

Diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié, notamment en orthopédagogie ou en adaptation scolaire.

Psychoéducateur (CPNCF, 2006, p. 30).

Nature du travail

Le travail du psychoéducateur concerne plus spécifiquement le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves qui sont susceptibles de présenter des problèmes d'adaptation; il intervient sur les comportements ou les attitudes qui peuvent influencer négativement leurs apprentissages scolaires et sociaux; il conseille et soutient le personnel scolaire et les parents.

Quelques attributions caractéristiques

Ce professionnel de l'éducation participe à l'élaboration et à la mise en place du service de psychoéducation en respectant les encadrements éducatifs et administratifs liés aux besoins de chaque établissement ou de la commission scolaire. Il contribue au dépistage et à la reconnaissance des élèves vivant des difficultés, et ce, dans une optique de prévention et d'intervention; il planifie et effectue l'évaluation psychoéducative afin de préciser la dynamique de fonctionnement de l'élève et ses besoins psychosociaux ; il recueille auprès des intervenants scolaires ou externes et des parents, des renseignements pertinents; il sélectionne et utilise les tests appropriés, effectue des entrevues et procède à des observations et à l'analyse des données afin d'identifier la nature de la problématique. Il veille à l'élaboration et à la révision du plan d'intervention de l'élève en y intégrant, au besoin, son plan d'action; il participe au choix des objectifs et des moyens d'intervention et il collabore, avec les autres membres de l'équipe, à la coordination des interventions et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Qualifications requises

Être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Conseiller d'orientation (CPNCF, 2006, p. 15).

Nature du travail

L'emploi de conseiller d'orientation comporte plus spécifiquement des fonctions d'aide, évaluation, conseil et accompagnement auprès des élèves jeunes et adultes en ce qui a trait au développement de leur carrière et au choix d'un profil de formation adapté à leurs caractéristiques individuelles.

Quelques attributions caractéristiques

Ce professionnel participe à l'élaboration et à la mise en oeuvre du service d'orientation scolaire et professionnelle tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs de la commission scolaire. Il évalue les élèves de façon individuelle ou en groupe, quant à leurs intérêts, aptitudes, capacités, personnalité, expériences professionnelles, identifie leurs besoins personnels grâce aux méthodes appropriées (tests psychométriques, observations directes, informations fournies par les enseignants, les autres intervenants ou encore par les parents). À l'aide d'entrevues individuelles ou de groupe, il aide les élèves à se poser des questions pour mieux se connaître afin de faire des choix éclairés.

Qualifications requises

Être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Rappelons toutefois que ce sont les commissions scolaires qui élaborent les programmes des services éducatifs complémentaires et qui choisissent le personnel nécessaire pour atteindre les objectifs visés par leurs programmes. Le directeur consulte d'abord les membres de son personnel et fait part à la Commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel (article 96.20, LIP). La commission scolaire répartit ensuite ses ressources entre les écoles de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les milieux (article 275, LIP). Cette différenciation dans la répartition des ressources sera due à la diversité des besoins des élèves et des enjeux liés à leur réussite éducative de même qu'aux caractéristiques et aux attentes de la communauté (article 74, LIP).

Par ailleurs, le personnel des services éducatifs complémentaires peut différer d'un milieu scolaire à un autre. Les commissions scolaires peuvent aussi attribuer différentes tâches connexes au personnel professionnel et technique et des ambiguïtés dans la description des tâches peuvent créer des attentes et laisser les partenaires insatisfaits. Cette ambiguïté observée dans les attentes envers les corps d'emploi ou entre eux est davantage causée par la méconnaissance de l'apport des autres ou la chasse gardée de certains pouvoirs liés aux territoires professionnels. Finalement, la nouvelle organisation des services complémentaires exige du personnel de ces services qu'il accepte de « *diminuer la proportion de temps consacré à la tâche spécifique* » (MEQ, 2002, p. 56). Pour l'ensemble du personnel scolaire, le défi est ainsi de connaître suffisamment le champ de compétences des collègues pour savoir à qui faire appel et de respecter le champ de compétences des autres intervenants tout en collaborant à des objectifs communs.

C'est pourquoi certaines commissions scolaires ont demandé à leur personnel des services complémentaires de déterminer ensemble leurs secteurs d'intervention afin d'être plus efficaces et de diminuer les risques de conflits dus au chevauchement des professions (ex.: psychologie, service social, psychoéducation). Il serait donc important que les membres du personnel scolaire nouvellement en poste s'informent des rôles réels de chaque intervenant susceptible de travailler en concertation dans le cadre des services éducatifs complémentaires de sa commission scolaire.

2.4.2 Les contextes : collaborer avec les familles, les autres institutions et en situation de classe

Les différents contextes dans lesquels prennent place les équipes collaboratives peuvent aussi rendre plus difficile l'atteinte des objectifs visés. En plus du contexte de l'équipe-école où la concertation entre le personnel est plus habituelle, deux autres contextes particuliers retiennent ici notre attention en raison du fait qu'ils impliquent des acteurs qui proviennent de l'extérieur de l'établissement scolaire. Il s'agit des pratiques collaboratives impliquant les parents et les professionnels des autres institutions (domaines de la santé et des services sociaux) et organismes (ex. : lieux de stages des élèves, lieux d'engagement des élèves, organismes de loisir de la communauté, etc.).

La collaboration avec les familles. Les parents demeurent de précieux collaborateurs puisque ce sont eux qui sont le plus près de leur enfant. Ils sont aussi ceux qui prennent les décisions finales concernant leur jeune, toujours soucieux de lui offrir l'aide dont il aura besoin. En plus de favoriser l'adaptation socioscolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection face à l'abandon scolaire et aux problèmes comportementaux (Janosz et Deniger, 2001) et permet aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale (Deslandes et Jacques, 2004). Comme on l'a vu dans la section précédente, le succès d'une relation de collaboration se base sur une série de caractéristiques telles la compréhension des contraintes avec lesquelles chaque partie doit composer, l'ouverture face à l'autre, la confiance en ses compétences et le désir réel de collaborer. Même s'il n'y a pas de situation particulière à résoudre, le parent est un collaborateur important pour accompagner l'élève vers sa réussite et les milieux scolaires auraient avantage à les reconnaître comme des partenaires incontournables.

Pour Deslandes (2004), le rôle d'éducation exercé par les parents constitue un appui précieux permettant de travailler conjointement avec l'école pour favoriser l'atteinte de buts éducatifs communs. Epstein (1992) a fait ressortir certains éléments permettant d'identifier les modèles efficaces de collaboration école-famille. Selon cette chercheuse, plus l'établissement scolaire fait la promotion d'une concertation régulière avec les parents, plus des échanges bidirectionnels s'effectuent entre les parents et le personnel scolaire. Par ailleurs, plus les parents se sentent les bienvenus à l'école (ex.: bénévolat de toutes sortes), plus ils se sentent considérés à part entière dans le processus de prise de décision concernant leur enfant et meilleures sont les chances que ces derniers maintiennent leur collaboration avec l'école lorsque les situations problématiques se présentent.

La collaboration avec la famille n'est cependant pas toujours facile à établir et il convient de s'attarder sur certains contextes et conditions pouvant influencer son efficacité. Il serait évidemment souhaitable de pouvoir échanger régulièrement avec les parents de tous les élèves de l'école, mais la réalité des milieux scolaires témoigne plutôt que c'est surtout lorsque les problèmes surviennent à l'école que les contacts avec les parents sont les plus fréquents. À l'inverse, ce serait plutôt les parents qui initieraient les contacts avec l'école lorsque leur enfant va bien. En contexte plus problématique, le parent peut ainsi vivre des émotions particulièrement fortes (inquiétude, déception, incompréhension ou impuissance devant la situation) ce qui peut engendrer plus de difficulté sur le plan de la communication et rendre le travail de collaboration plus délicat. De fait, la collaboration entre l'école (représentée par l'enseignant, les autres intervenants ou la direction) et les parents, aurait tendance à se ternir lorsque la communication porte sur les problèmes de comportement ou d'adaptation de l'enfant. Dans ces situations où la collaboration serait un aspect très positif pour le cheminement de l'enfant, on constate plutôt que ce sont les parents des élèves en difficulté de comportement qui se présentent le moins à l'école. Parce que les difficultés de collaboration entre l'école et les parents sont souvent dues à des difficultés de communication (manque de clarté, malentendus, incompréhension, revendications mutuelles, blâmes, confrontations, accusations), Paquin et Drolet (2006) recommandent de considérer les aspects suivants pour assurer une bonne collaboration entre l'école et la famille:

- la détermination de buts communs;
- l'adoption d'attitudes positives invitant à la résolution de la situation;
- l'absence de blâme ou de la recherche d'un coupable;
- l'établissement d'un climat de confiance et de respect mutuel;
- le partage des responsabilités.

Toutefois, même si toutes les conditions favorables sont mises en place pour favoriser la collaboration avec les parents, « environ 20% des parents seraient toujours des partenaires actifs, 70% le seraient si l'école leur fournissait plus d'informations ou de soutien et seulement 10% d'entre eux ne collaboreraient pas, ne pourraient pas le faire en raison de difficultés personnelles majeures » (Christenson et Sheridan, 2001, p. 24).⁵

La collaboration interinstitutionnelle. Dans la visée poursuivie par les programmes de services éducatifs complémentaires, la diversité des caractéristiques et des besoins des élèves demande à l'école de s'ouvrir aux organismes externes pour intervenir de façon plus globale et efficace auprès de l'enfant et de sa famille. L'école a un mandat d'éducation auprès des élèves et doit s'assurer de les instruire, de les socialiser et de les qualifier, tout en s'assurant que les services qu'elle offre sont adaptés et qu'ils répondent à leurs besoins pour soutenir leur progression dans leurs différents apprentissages.

Des études ont déjà démontré que 70% des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement à l'école présentent aussi des situations familiales très problématiques (Déry, Lapalme et Yergeau, 2005; Pauzé, Déry, Yergeau et Touchette, 2005). Les milieux scolaires peuvent cependant être limités quant aux ressources spécialisées à déployer pour aider ces enfants et adolescents et reconnaissent la compétence des autres réseaux pour répondre à leurs besoins plus particuliers. Comme l'école est le second milieu de vie des jeunes, après leur milieu familial, les intervenants scolaires détiennent des informations et des expertises importantes à partager avec les professionnels des autres institutions pour offrir les meilleurs services aux élèves et à leur famille. Cependant, malgré les recommandations émises par le Conseil supérieur de l'éducation (1998b) concernant la collaboration entre les réseaux de la santé, des services sociaux et de l'éducation, il semble que les modalités concernant les pratiques collaboratives entre les institutions ne soient pas encore clairement établies.

Rappelons que l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (MEQ, 2003)⁶ préconise l'établissement d'une vision commune et globale des jeunes et de leur famille et le partage des responsabilités entre les partenaires dans une perspective de continuité et de coordination des interventions. Le document interministériel rédigé en 2003 mentionne que les partenaires de chaque réseau se doivent de déployer les efforts nécessaires pour que tous les jeunes aient accès aux services dont ils ont besoin. La complexité de certaines situations requiert une approche multidimensionnelle pour aider le jeune et ses parents alors que les évaluations et le nombre d'intervenants se multiplient souvent pour une meilleure planification des interventions.

5 Pour en connaître davantage sur la collaboration entre l'école et les parents:

- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 3^e édition*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation, 305-325.

6 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*. Document électronique consulté le 14 juin 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/entente.PDF>

Ainsi, les intervenants de chacun des réseaux peuvent être appelés à collaborer aux plans d'intervention des autres réseaux en partageant l'information, les outils et les ressources provenant des différents secteurs d'intervention dans le but de renforcer la cohésion dans l'intervention⁷. Malgré le fait que les responsabilités de chacun des milieux soient définies dans l'entente MEQ/MSSS (MEQ, 2003), les différents enjeux (facteurs organisationnels, humains, contextuels) mis en cause en situation réelle de collaboration interinstitutionnelle n'y sont cependant pas abordés. Comme on a pu le constater précédemment, ces aspects doivent être considérés afin d'assurer le bon fonctionnement de ce partenariat interinstitutionnel puisque dans plusieurs cas, les ressources de l'école doivent s'arrimer à celles d'autres organismes sociaux ou communautaires pour mieux répondre aux besoins de plusieurs élèves.

Altshuler (2003) a examiné les contraintes inhérentes au travail de collaboration entre institutions et en distingue certains obstacles (voir tableau 2).

Tableau 2. Obstacles les plus fréquemment rencontrés en contexte de collaboration interinstitutionnelle

| Catégories d'obstacles | Caractéristiques particulières |
|--|--|
| Organisation du travail | <ul style="list-style-type: none"> • Le temps. • Le statut d'itinérant des intervenants qui nuit à l'établissement de liens avec les différentes ressources. • La difficulté pour le milieu scolaire de maintenir une communication effective avec les familles et à leur offrir des services adéquats. |
| Facteurs humains | <ul style="list-style-type: none"> • Les résistances aux changements manifestées par les intervenants. • Le fossé entre les pratiques des professionnels des réseaux, entraîné par l'expertise spécifique développée dans chacun d'eux. |
| Arrimage des programmes entre les organismes | <ul style="list-style-type: none"> • L'interruption de services et le manque de continuité entre le milieu scolaire et les services sociaux. • Le manque de flexibilité des ressources extérieures à prioriser les demandes provenant des milieux scolaires. |
| Culture des organisations | <ul style="list-style-type: none"> • Les problèmes de communication et de confiance entre les intervenants des réseaux, le manque de connaissances de la réalité du travail fait dans l'autre service. |

7 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Guide d'élaboration d'un protocole d'entente sur la prestation conjointe de services aux jeunes par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux*. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/2Resea1ObjectifProtocoleEntente_f.pdf

Outre les facteurs organisationnels qui nuisent aux pratiques collaboratives et sur lesquels les dirigeants doivent se pencher, les facteurs humains peuvent davantage être pris en charge par les intervenants eux-mêmes. Le but commun du partenariat peut ainsi être « oublié » au profit de certaines luttes de pouvoir, de jargon professionnel incompréhensible et mener à des problèmes de communication plus difficiles à gérer au regard de la distance physique et idéologique des partenaires. La question de l'interconnaissance des domaines (rôles et responsabilités des partenaires), se pose ici aussi. Pour les intervenants scolaires, la connaissance des réalités des milieux externes à l'école, des contraintes avec lesquels les intervenants doivent agir (situation de placement en famille d'accueil, signalement à la DPJ, parents non-collaborateurs avec l'institution, ordonnances de cour, etc.) est primordiale pour l'établissement de liens de confiance nécessaires à tout type de collaboration.

Au Québec, Couture (2008) a rapporté que les pratiques collaboratives entre le milieu scolaire et les CLSC étaient encore très peu présentes et se faisaient surtout de façon informelle. Elle dresse une liste de pistes de solution à envisager sur le plan de l'organisation du travail afin de favoriser une plus grande collaboration entre ces réseaux :

«...Par exemple, une meilleure connaissance des réalités de chacun, l'augmentation des programmes conjoints de prévention, une meilleure stabilité des intervenants dans leur milieu, une meilleure accessibilité aux services du CSSS, une meilleure coordination dans les services afin qu'il n'y ait pas d'interruption, sont tous des éléments qui permettraient de diminuer plusieurs obstacles, selon les répondants. Quant aux obstacles d'ordre humain, il serait peut-être nécessaire, dans un premier temps, de sensibiliser les intervenants à leur existence et de les amener petit à petit à les identifier dans leurs pratiques de collaboration pour éventuellement améliorer encore plus la collaboration... » (p. 35).

Finalement, qu'il s'agisse de collaboration entre collègues de même profession, de collaboration interprofessionnelle ou de collaboration interinstitutionnelle, les mêmes obstacles et avantages se recoupent et la tâche se complexifie chaque fois qu'une nouvelle dimension s'ajoute au contexte de collaboration (ex.: diversité de professions, nombre de personnes, cultures différentes des organisations, proximité ou distance physique des partenaires, contextes d'intervention différents...).

Collaborer en situation de classe : développer les habiletés de coopération et d'entraide chez les élèves. Alors que le contact avec les familles et les différentes institutions se produit dans des contextes variés, propices à la collaboration, la classe représente pour sa part un milieu de vie idéal pour initier les élèves à ce style d'interactions coopératives entre camarades. De plus, dans les milieux scolaires où les pratiques collaboratives sont répandues entre le personnel de l'école, on peut constater que les enseignants utilisent des stratégies pédagogiques favorisant le développement des habiletés de coopération chez leurs élèves. Bien qu'on ne puisse parler de *collaboration* entre enfants, du moins dans le sens entendu dans ce document, les approches d'apprentissage coopératif et les systèmes d'entraide par les pairs mis en place en milieu scolaire peuvent largement contribuer au développement d'habiletés de base qui leur permettront

de s'engager dans de réelles pratiques collaboratives à l'âge adulte. Par ailleurs, il s'avère important d'enseigner aux enfants des façons adéquates d'entrer en relation avec leurs pairs, en situation d'apprentissage comme dans leurs relations sociales, de leur apprendre à apporter du soutien aux autres et à demander de l'aide selon les situations.

L'apprentissage coopératif aurait des effets positifs sur l'estime de soi, la pensée créative, la pensée critique, favoriserait le développement des habiletés de communication, améliorerait le rendement scolaire, la persévérance et ferait en sorte que les élèves aient une attitude plus positive envers les apprentissages et le milieu scolaire (Slavin, Cheung, Groff et Lake, 2008). Des effets positifs des systèmes d'entraide par les pairs ont aussi été rapportés notamment sur le développement de meilleures habiletés sociales/gestion des conflits, et sur l'intégration des jeunes isolés (Medan et Monda Amaya, 2008; Walker, 2006). Par ailleurs, des effets très bénéfiques sur l'estime de soi et sur l'autocontrôle comportemental ont été observés chez des élèves présentant des troubles graves de comportement qui avaient agi comme médiateurs ou pairs aidants pendant une année scolaire (Beaumont, 2005). Il semble finalement que les milieux scolaires qui multiplient les approches collaboratives et d'entraide par les pairs vivent moins de problèmes de violence à l'école (Debarbieux, 2006).

Le soutien que les élèves peuvent s'apporter en milieu scolaire peut être de nature émotive (conflits, intimidation, solitude, deuil, situations difficiles de la vie, etc.) ou prendre la forme d'une aide éducative (ex. : apprentissage coopératif, tutorat ou parrainage académique, aide aux devoirs). En plus d'apporter une aide particulière à certains élèves, ce type d'intervention fournit l'opportunité à d'autres jeunes de démontrer leur capacité à agir de façon responsable en aidant à résoudre des problèmes de leur âge dans un langage adapté à leur niveau de maturité affective. On permet ainsi aux enfants d'agir comme des futurs citoyens dans le cadre bien réel de l'école. Cette approche permet aux jeunes de créer des liens d'amitié avec d'autres et de trouver une oreille attentive alors que l'enseignant n'a pas toujours le temps de s'y arrêter au moment opportun.

Les jeunes élèves peuvent aussi apprendre les rudiments du travail coopératif. Dans le tableau 3, les sections ombragées représentent des types d'activités coopératives adaptées à chaque groupe d'âge selon leur niveau de maturité et pouvant être mises en place en milieu scolaire.

Tableau 3. Systèmes d'entraide par les pairs adaptés aux groupes d'âge

| | 7-9 ans | 9-11 ans | 11 et + | Adulte |
|------------------------------------|---------|----------|---------|--------|
| Groupe de travail coopératif | | | | |
| Cercle de discussion/coop scolaire | | | | |
| Médiation par les pairs | | | | |
| Tutorat par les pairs | | | | |
| Éducation par les pairs | | | | |
| Pairs aidants/consultants | | | | |
| Mentorat | | | | |
| Pratiques collaboratives | | | | |

Adapté de Cowie et Wallace, 2000.

En choisissant des stratégies d'apprentissage ou d'intervention⁸ permettant de référer à leurs pairs, les élèves seront davantage exposés au travail collectif, apprendront à voir les effets de leur participation sur le travail de l'équipe et à développer leur capacité de leadership et d'entraide. Plus tôt ils seront sensibilisés aux rudiments et aux bienfaits du travail d'équipe, plus ils seront en mesure de s'y adapter et d'en apprécier les effets dans leur vie adulte.

2.4.3 Les considérations éthiques

La nature du travail à effectuer en milieu scolaire requiert un sens éthique développé chez tous les membres du personnel et particulièrement lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves qui présentent des besoins spéciaux. Les dimensions du travail de collaboration comportent des caractéristiques particulières qui s'ajoutent aux normes éthiques décrites dans chacun des codes de déontologie des professions. Ceci peut rendre plus difficile la communication interprofessionnelle si les membres de l'équipe n'ont pas convenu au départ, des enjeux d'ordre éthique rencontré au cours de leurs séances de collaboration. Les mots, les attitudes, les silences, les gestes et les prises de décision concernant les interventions à pratiquer sont autant d'aspects à considérer puisqu'ils risquent d'engendrer des conséquences multiples à court et à long terme sur les élèves et leur famille. Chacun doit donc s'assurer de placer les besoins et les intérêts de l'enfant au centre des pratiques collaboratives tout en respectant les procédures et les normes dictées par sa profession et par celles des autres membres (MEQ, 2001).

Les intervenants scolaires connaissent habituellement les responsabilités qui leur incombent face à la confidentialité des informations divulguées concernant les élèves et leur famille⁹. Par ailleurs, les nouveaux dilemmes éthiques liés aux pratiques collaboratives peuvent aussi avoir une influence sur la confiance mutuelle entre les membres du groupe. Cette confiance est nécessaire pour permettre aux partenaires d'échanger en toute liberté. Ils doivent cependant être conscients que certains aspects ne peuvent être traités pour préserver les droits et libertés d'autrui (MELS-MSSS, 2005). Des discussions à ce propos doivent donc se faire pour que le groupe établisse ses normes quant à la confidentialité¹⁰ et à l'issue des discussions qui se déroulent au sein de l'équipe afin d'éviter des malentendus qui

8 Quelques références pour approfondir la notion d'entraide et de collaboration entre élèves :

- Howden, J. et Martin H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière.
- Centre Mariebourg. (1998b). *La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill
- Conseil scolaire public du Nord est de l'Ontario. (2009). *Conseils pour implanter une activité d'apprentissage coopératif*. Document électronique consulté le 6 mai 2009 et téléaccessible à : http://www.csdne.edu.on.ca/habiletés_sociales/Quatri%20me%20section/Apprentissage%20coop%20ratifs%20pour%20les%20nuls.pdf

9 Ministère de l'Éducation. (1994). La protection des renseignements personnels à l'école. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 avril : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/csc/general/renseignementspersonnels.html>

10 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Concilier le respect de la confidentialité et le partage d'information* » traite davantage de la question. Document électronique consulté le 8 avril 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/ConcilierRespectConfidenPartageInf.pdf>

nui-raient à la communication et qui risqueraient d'affecter l'atteinte des objectifs communs fixés (Friend et Cook, 2010). Le personnel scolaire doit utiliser les mêmes « standards éthiques » envers tous les élèves tout en portant une attention particulière aux élèves qui présentent des besoins spéciaux en raison de différents handicaps ou de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Les principes éthiques qui guident les actions des intervenants scolaires impliquent leur responsabilité à promouvoir le développement global de la personnalité de chaque élève sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Les standards éthiques comprennent notamment des notions de justice, de coopération, de respect et d'objectivité. Les différentes perceptions des partenaires quant aux différentes clientèles peuvent avoir une incidence sur les décisions qui seront prises. Par exemple, dans le cas d'un élève en difficulté d'apprentissage, un enseignant pourrait croire qu'il aurait besoin d'augmenter ses heures de travail à la maison; l'éducateur pourrait plutôt être d'avis que l'enfant a besoin de développer de meilleures méthodes de travail pour parvenir à terminer ses tâches en classe; le psychologue pourrait croire qu'il faut plutôt enlever de la pression académique à l'élève en lui faisant vivre des succès scolaires, ce qui diminuerait son anxiété et augmenterait sa motivation scolaire et son sentiment d'efficacité personnelle; l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire pourrait suggérer d'amener l'élève à mettre ses forces et ses talents en œuvre dans un engagement pour l'aider à développer son estime de soi. Finalement, les parents pourraient souhaiter un changement de classe pour leur enfant, considérant qu'il serait mieux dans un autre groupe où il y a moins d'élèves perturbateurs ou dans la classe voisine où l'enseignant est réputé donner moins de travail à la maison. Le sens éthique requiert que chacun soit capable d'exprimer son opinion, même divergente, et ce en développant une argumentation qui permet d'expliquer de façon juste et cohérente ses choix et positions dictés par sa profession dans le respect des droits de chacun (MEQ, 2001).

Finalement, Friend et Cook (1996) mentionnent que bien que chacun soit convaincu de la force des interventions issues des pratiques collaboratives, il ne serait pas éthique de créer de faux espoirs concernant les résultats positifs de ce travail d'équipe lorsque la collaboration est difficilement applicable entre les parties (ex. : rencontres difficiles à fixer, agendas incompatibles). Dans ces cas, il serait souhaitable de s'attarder sur les facteurs qui nuisent aux pratiques collectives efficaces et de trouver des solutions avant de poursuivre les rencontres du groupe.

TROISIÈME PARTIE



Collaborer : une capacité transversale à développer

La plupart des auteurs s'entendent pour dire que les aptitudes au travail d'équipe ne sont pas innées et qu'elles peuvent se développer grâce à une formation basée sur des apprentissages concernant notamment le fonctionnement d'un groupe, les habiletés de communication et les stratégies de résolution de problèmes personnels (D'Amour et Oandasan, 2005; Dufour, 2004). Puisque le développement d'une compétence interpelle les savoirs, les savoir-être (attitudes) et les savoir-faire (habiletés), cette troisième partie du document présente des suggestions d'activités pour développer les habiletés de collaboration chez les futurs professionnels de l'éducation. Les aptitudes liées aux pratiques collaboratives font aussi appel à des dimensions cognitives et socioaffectives et se prêtent bien aux transferts. C'est pourquoi la collaboration est ici considérée comme une capacité *transversale* puisqu'elle représente un potentiel général profitable à transférer dans diverses circonstances et domaines de la vie personnelle ou professionnelle.

Une série d'attitudes propices au travail de collaboration ont déjà été identifiées par plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à la question (Le Boterf, 2002; Morin, 1996; Hébert, 1997). Ainsi, l'ouverture d'esprit, la souplesse, l'écoute et le respect à l'égard de l'expertise des autres membres de l'équipe feraient partie de ces attitudes facilitant le travail collaboratif. Par ailleurs, le travail interprofessionnel suppose aussi le partage du pouvoir et une attitude d'humilité qui permette une visibilité de la contribution attendue de chacun au rendement collectif.

Les six modules de formation proposés dans la dernière partie de ce document ne font qu'effleurer quelques activités pratiques permettant de mettre à contribution toutes les ressources des étudiants (savoirs, attitudes, savoir-faire, expériences personnelles et professionnelles) dans le but de développer leur capacité à travailler en collaboration. Les deux premiers modules décrivent la nature et le fonctionnement d'une équipe de travail de même que les conditions nécessaires au déroulement d'une rencontre d'équipe efficace. Les modules 3 et 4 s'attardent pour leur part aux habiletés de communication nécessaires au travail d'équipe efficace, à la notion de conflit et à des stratégies de résolution de problèmes personnels. La collaboration en contexte d'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire est brièvement présentée dans le cinquième module alors que des stratégies pédagogiques coopératives et collaboratives sont suggérées pour la formation initiale des futurs intervenants scolaires dans le sixième module.

Les modules sont accompagnés de suggestions d'activités pouvant être animées en groupe pour favoriser la collaboration des futurs intervenants en milieu scolaire¹¹. Dans l'esprit des services éducatifs complémentaires, la collaboration professionnelle permet d'améliorer l'aide aux élèves en difficulté mais peut aussi s'élaborer autour de projets visant un plus grand nombre d'élèves, comme c'est le cas notamment dans le domaine de l'éducation à la sexualité, de la prévention de la violence à l'école, du développement de saines habitudes de vie, de l'accompagnement au cheminement spirituel, etc. Les formateurs pourront donc avoir beaucoup de latitude pour faire vivre divers types de projets en mode collaboratif à leurs étudiants en ciblant les domaines dans lesquels ceux-ci seront appelés à intervenir dans leur carrière en milieu scolaire.

En guise de référence et afin de favoriser les apprentissages liés aux pratiques collaboratives mises en contexte des programmes des services éducatifs complémentaires, plusieurs documents du ministère peuvent être consultés :

- *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme en éducation*. Document téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/promotion/pdf/19-7048.pdf>
- *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde, l'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire* : Cadre ministériel. Document téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/asec/pdf/26-0001.pdf>
- *Pour un virage santé à l'école, Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Document téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/pdf/virageSante.pdf>
- *La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble, Plan d'action ministériel pour prévenir et traiter la violence à l'école, 2008-2011*. Document téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf
- Tous les documents relatifs à la *Stratégie d'intervention Agir autrement* téléaccessibles à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agiraument/index.htm>
- Tous les documents relatifs au *Programme de Soutien à l'école montréalaise* téléaccessibles à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/colemonrealaise/index.htm>
- *L'école en santé, Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires, pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*, Document téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/promotion/pdf/19-7062.pdf>

11 Les modules d'activités proposés peuvent cependant être adaptés à tout type d'apprenant, qu'il s'agisse d'étudiants en milieu universitaire ou de professionnels exerçant déjà en milieu scolaire.

MODULE 1

Nature et fonctionnement d'un groupe et d'une équipe

Au quotidien, nous sommes appelés à interagir avec nos pairs à travers différentes formes de groupe. Qu'il soit de type « formel » ou « informel » le groupe constitue néanmoins une structure pouvant aider les individus à satisfaire leurs besoins, à soutenir certains objectifs communs allant même jusqu'à s'unir pour agir en opposition (ex.: revendiquer certains droits, dénoncer des situations). Certains éléments distinguent cependant un simple groupe d'une équipe de travail.

1.1 La nature d'un groupe et d'une équipe

Un *groupe d'intérêt* est souvent constitué de personnes qui se mobilisent pour défendre leurs intérêts ou soutenir une cause et se dissout très souvent au terme du projet. Un groupe d'*amis* est pour sa part constitué d'individus qui partagent des affinités ou qui sont attirés les uns envers les autres pour toutes sortes de raisons (ex. : amis d'enfance, pratique commune d'un sport, faire partie du voisinage, partager un hobby). Ces groupes d'amis se constituent pour satisfaire un besoin social partagé par les membres.

Les groupes dits *informels* sont ceux dans lesquels les personnes interagissent d'une façon spontanée ou volontaire, motivées par leurs contacts quotidiens, leur proximité, leurs intérêts communs ou par des aspects davantage émotifs. On parle plutôt de *groupes formels* lorsque les individus travaillent ensemble à la réalisation d'un objectif commun. Dans ces regroupements, un individu est généralement identifié comme le responsable (patron, directeur, responsable de dossier) ou occupe un poste d'autorité envers les autres membres. Les groupes plus formels peuvent alors être qualifiés d'*équipes* ou d'*équipes de travail*. Composée d'au moins deux individus, l'*équipe* se distingue du *groupe* parce que ses membres ont formé une alliance dans le but de collaborer à la réalisation d'un objectif commun identifié. Ces équipes de travail ne seront plus nécessairement composées par affinités personnelles mais plutôt par des obligations ou des intérêts professionnels partagés.

Même si toutes les équipes sont composées d'individus invités à travailler en concertation pour l'atteinte d'objectifs communs, les tâches à accomplir au sein de chaque regroupement ne requièrent pas le même degré de collaboration. En milieu scolaire, on peut créer des équipes de travail dans différents buts comme par exemple pour discuter du classement des élèves et assurer les passages entre les niveaux, pour procéder à des études de cas, à l'évaluation des programmes, à l'implantation de programmes éducatifs ou de prévention. Les différents programmes des services éducatifs complémentaires (MEQ, 2002) offrent une multitude d'occasions pour rassembler autour d'une même table le personnel concerné pour favoriser la réussite éducative des élèves.



1.2 La composition d'une équipe

Plus les membres d'une équipe sont nombreux, plus grand est le risque que ces derniers n'y jouent qu'un rôle passif. Les degrés d'intimité et de familiarité seront affectés dans les grands groupes, car les liens interpersonnels seront plus longs à développer. Il sera aussi plus difficile de travailler avec cohésion en grand groupe. Bergeron (2001) mentionne qu'une équipe ayant pour but de prendre des décisions novatrices sera idéalement composée de trois à neuf personnes. Pour être efficace, une équipe composée de plus de neuf membres devra travailler en sous équipes pour l'atteinte des mêmes objectifs. Lorsque les groupes s'agrandissent, il faut anticiper les faits que le leader ou le responsable attribué aura moins de temps à accorder à chaque membre, que le processus décisionnel sera plus long et davantage structuré et que les interactions deviendront plus impersonnelles.

Dans les classes de cours, les groupes de travail se forment généralement selon les affinités entre les étudiants. Ils se choisissent pour faciliter la communication qui est déjà établie, pour des raisons pratiques (ont déjà travaillé ensemble, habitent à proximité) ou avec quelqu'un en qui ils ont confiance pour le partage des tâches. Cependant, lorsque les formateurs souhaitent utiliser la formule de travail d'équipe comme outil de formation personnelle (comme par exemple développer des habiletés de collaboration) ils doivent procéder eux-mêmes à la formation des équipes, que celles-ci soient constituées au hasard ou que les étudiants s'assurent de n'avoir encore jamais travaillé avec les coéquipiers choisis pour le travail en question. Travailler ainsi c'est fournir une occasion aux étudiants d'apprendre à utiliser leur leadership, à faire valoir leurs points de vue, à reconnaître leurs limites, à confronter leurs idées avec de nouveaux coéquipiers aux expériences de vie variées. Le formateur qui composera lui-même les équipes de travail ne doit pas s'attendre à ce que les étudiants soient enthousiastes lors de la formation des équipes; ils comprendront toutefois les objectifs poursuivis par cette assignation obligatoire qu'ils n'auraient pu expérimenter sans l'apport de l'enseignant.

1.3 Interdépendance des membres de l'équipe

Les membres d'une équipe sont hautement interdépendants en raison du fait que leurs fonctions et rôles sont interreliés. Ainsi, ce qui affectera un membre, risque d'affecter le reste de l'équipe, son rendement et l'atteinte des buts. S'il existe par exemple un conflit entre deux membres de l'équipe, tous les membres en seront affectés puisque la communication sera plus difficile. Certains croiront qu'ils doivent choisir un clan, d'autres préféreront demeurer neutres ou bien choisiront d'ignorer le malaise. Ce sera toute l'équipe qui subira les conséquences du fait qu'un membre n'ait pas assumé une responsabilité ou n'ait pas rendu le travail attendu alors que les autres l'auront fait. En plus d'entraîner de l'insatisfaction et des conflits, le rendement de l'équipe s'en trouvera ralenti. L'interdépendance nécessaire à la résolution de problèmes professionnels implique donc que chacun ait conscience que l'efficacité de chaque membre aura un impact sur l'efficacité d'un autre, sur l'ensemble de l'équipe et sur ses réalisations.

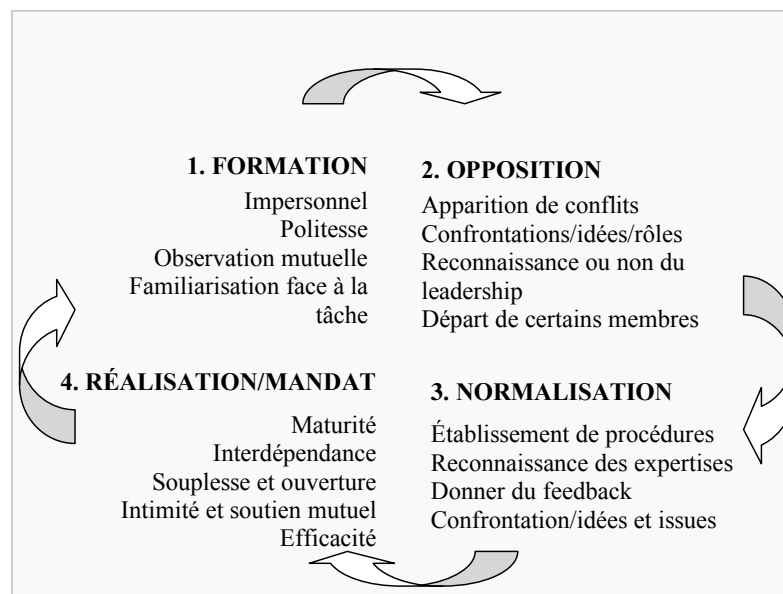
1.4 Les rôles et attentes des membres

Les attentes des membres d'un groupe sont directement liées à la clarification des rôles que chacun aura à jouer dans l'atteinte des objectifs communs. C'est pourquoi il importe que les enseignants comprennent bien les rôles qu'auront à jouer le psychologue, le psychoéducateur, le travailleur social ou le conseiller pédagogique pour mettre à profit leur expertise respective en connaissant bien les limites de chacune des professions. Très souvent on assiste à des situations où les conflits interpersonnels s'installent en raison de déceptions causées par des attentes irréalistes liées au rôle du personnel spécialisé. Cette ambiguïté est généralement entraînée par une méconnaissance des tâches ou des activités que peut accomplir un collègue. Tout comme il importe de choisir un leader et d'établir clairement les objectifs visés par l'équipe, il est primordial de clarifier les rôles, les limites et les attentes de chacun lors des premières rencontres.

1.5 Les étapes de développement d'une équipe

Le fait que plusieurs personnes soient réunies en équipe de travail n'assure pas nécessairement que les membres y tisseront des liens significatifs et qu'ils parviendront à travailler avec un haut niveau d'interdépendance. Il peut prendre entre trois et cinq ans avant qu'une véritable cohésion ne s'observe à l'intérieur d'une bonne équipe de travail et que son efficacité soit reconnue. Il se peut aussi que cette cohésion ne se développe jamais et que les membres de l'équipe ne parviennent pas à travailler en harmonie. Tuckman (1965) a identifié quatre étapes dans le processus de développement d'une équipe à travers desquelles les membres sont appelés à cheminer pour parvenir à un réel travail de collaboration. Ces étapes sont présentées à la figure 3.

Figure 3. Le processus de cheminement d'une équipe



Traduit de Tuckman (1965).

À l'étape de la *formation* du groupe, les membres se rencontrent, analysent réciproquement leurs comportements, essaient de se familiariser avec les objectifs de l'équipe, examinent les habitudes de chacun pour déterminer ce qui est acceptable, et ils reconnaissent ou non le leadership. Des personnes (enseignants, éducateurs, parents, direction d'école) peuvent par exemple se regrouper pour organiser la fête annuelle du quartier. Ils commenceront par s'observer, discuter de leurs idées de projets, de leurs habitudes et manières de planifier. Une seconde étape d'*opposition* s'en suivra et s'observera par l'apparition de conflits et « d'accrochages » entre certains membres. À cette étape, la tension peut monter, chacun essayant d'influencer les autres pour les rallier à leur opinion (ex.: le choix des artistes à inviter, du thème de la fête, des activités et du budget). Certains pourront avoir des attitudes qui ne plairont pas nécessairement à tous, d'autres pourront remettre en question le leadership du chef (personnalités fortes) ou envisageront peut-être de se dissocier du groupe pour manifester leur mécontentement.

C'est à l'étape de la *normalisation* que le groupe développera sa cohésion et établira des normes communes de fonctionnement. Les membres commenceront alors à accepter les habitudes et caractères de chacun, misant d'abord sur la coopération (partage des tâches). La confiance mutuelle se développe à cette étape et on apprend à mieux communiquer et à parler plus ouvertement des conflits. Il importe pour tout groupe d'adopter collectivement les normes qui seront respectées et appliquées par tous ses membres. Ces normes aideront les membres du groupe à collaborer plus efficacement, augmenteront la cohésion du groupe et influenceront positivement la motivation à travailler ensemble. Les normes les plus souvent rencontrées dans les équipes de travail concernent la ponctualité aux rencontres, l'entraide, le respect des tâches confiées, la préparation à la discussion de l'équipe, etc. Dans une équipe, par exemple, un membre qui se présenterait sans avoir accompli la tâche qui lui avait été confiée pourrait s'attendre à être blâmé ou partiellement excusé par les autres pour cette responsabilité non assumée. La répétition de ce type de comportement peut amener des conflits importants menant même à la dissolution abrupte du groupe incapable de gérer cette situation conflictuelle. Par ailleurs, les membres d'un groupe efficace sauront communiquer adéquatement au fautif la déception ressentie à ce manquement cherchant à comprendre et à aider leur collègue. C'est pourquoi il est de la responsabilité de chacun d'exprimer ce genre de sentiment (déception) afin d'aider tous les membres du groupe à s'ajuster aux attentes et d'y contribuer équitablement.

La quatrième étape consiste en la *réalisation du mandat*, moment où les membres prennent conscience du plaisir à travailler ensemble, s'efforçant de résoudre adéquatement les conflits intra groupe au profit de l'atteinte de l'objectif commun. Chacun accomplit mieux son rôle, la communication est fonctionnelle et les membres plus spontanés dans leurs propos et attitudes. C'est à cette étape que les membres sont généralement capables d'exprimer plus librement leurs opinions sans craindre la désapprobation, le jugement ou le blâme des autres. À cette étape, l'équipe est devenue efficace puisque les membres connaissant la raison d'être de leur groupe, ont appris à s'entraider, sont capables de démontrer une confiance mutuelle, d'accepter l'existence de conflits et de travailler à les résoudre. Les membres de l'équipe ont établi et respectent maintenant les normes communes du groupe et manifestent leur individualité se considérant comme des membres à part entière.

1.6 L'efficacité de l'équipe

Tel que mentionné ci-dessus, l'efficacité d'une équipe repose sur une multitude de facteurs qui feront en sorte que les membres éprouveront de la satisfaction à travailler ensemble. Ainsi, un nombre adéquat de participants, la présence et le respect de normes internes, l'expression au préalable des attentes de chacun quant aux rôles et limites des partenaires, la capacité des équipiers à résoudre les conflits internes, la présence de confiance mutuelle et de soutien entre les membres figurent parmi ces facteurs les plus importants. On peut ainsi évaluer l'efficacité d'une équipe par l'atteinte des buts fixés. En milieu scolaire, les équipes sont considérées efficaces quand les résultats rencontrent les standards de leur profession et les attentes, incluant celles des administrateurs, des parents et des pairs. D'autres facteurs ont aussi été identifiés pour déterminer l'efficacité d'une équipe: le degré d'effort que les membres ont mis à la réalisation de la tâche commune, le degré de connaissances et de compétence dans l'équipe, la compréhension par tous les membres des buts visés, la priorité ramenée régulièrement vers les buts communs visés (Nadler, Hackman et Lawler, 1979). Dans les équipes efficaces, les membres retirent davantage de satisfaction à travailler ensemble comparativement aux petites frustrations qu'ils peuvent accumuler. Les besoins interpersonnels sont satisfaits et respectés ce qui influence la participation active dans l'équipe.

Le fonctionnement des équipes efficaces est aussi tributaire des capacités de ses membres à se distribuer les différentes tâches telles que le leadership, le rappel aux normes, l'encouragement, les feedback positifs aux membres, les reformulations, les encouragements et l'atteinte de consensus. Les membres de l'équipe reconnaissent ainsi que tous peuvent utiliser des habiletés de leadership lorsque c'est nécessaire pour partager les responsabilités et assumer ce rôle pour soutenir le fonctionnement du groupe. Ces habiletés de leadership sont celles qui favorisent le fonctionnement du groupe en l'aidant à progresser vers ses buts. Un membre qui résumera la position des autres, qui demandera des clarifications sur une question ou qui aidera simplement à s'assurer que tous les membres se sont exprimés sur un point précis, est un membre qui démontre du leadership puisqu'il aide la progression du travail de l'équipe.

1.6.1 User de leadership (Alaouio, Laferrière et Meloche, 1996).

Puisque la responsabilité du fonctionnement de l'équipe revient à chaque membre, chacun doit faire preuve de leadership à un moment ou à un autre pour permettre de faire avancer l'équipe vers l'atteinte de ses objectifs. Le leadership positif ou négatif d'un individu s'observe par le pouvoir que celui-ci a d'influencer ses partenaires et le fonctionnement de l'équipe. Toutes les personnes sont susceptibles d'exercer une certaine influence sur les autres coéquipiers et le style de leadership adopté traduit généralement le type de personnalité de l'individu. Il existe probablement autant de styles de leadership qu'il existe d'individus. C'est pourquoi nous nous limiterons à ne décrire que les formes de leadership les plus souvent rencontrées.

Le leader positif contribue à maintenir un bon climat au sein de l'équipe, s'efforce d'influencer positivement les personnes négatives, recentre souvent la discussion puisqu'il influencera l'équipe vers un mode de fonctionnement efficace.

L'harmonisateur s'efforce de concilier les personnes qui adoptent des points de vue différents, se préoccupe d'améliorer le climat de travail et émet des commentaires encourageants et motivants dans les moments de doute. Son esprit ouvert et chaleureux contribue à établir un climat amical au sein de l'équipe et principalement lors des **premières rencontres** du groupe de travail.

L'agressif aura tendance à juger négativement les autres membres de l'équipe, à rejeter le blâme sur autrui et à chercher le fautif au lieu de se centrer sur des solutions constructives. Il décourage souvent les troupes.

Le résistant s'oppose généralement à tout ce qui est proposé à moins bien sûr, que l'idée ne vienne de lui.

Le leader négatif contribue généralement à faire dévier le sujet de la discussion sur des thèmes autres que ceux qui sont à l'origine de la rencontre. Il retardera l'avancement des travaux du groupe en étant « hors d'ordre » en parlant de sujets personnels ou non liés à la tâche.

Parce que l'influence des types de leadership peut être positive ou négative, il revient à chaque coéquipier d'user de leadership et de savoir reconnaître son propre style et celui des autres pour pouvoir rétablir l'équilibre au sein de l'équipe lorsque le climat de travail est menacé par un leadership négatif.



EXERCICE 1

Le fonctionnement d'une équipe : facteurs de réussite

Suggestions d'activités d'apprentissage

Le présent atelier permet aux participants de se baser sur leur expérience afin d'identifier certaines situations d'équipe qui ne se sont pas déroulées de façon satisfaisante. Il vise principalement à identifier les facteurs qui peuvent nuire au travail collaboratif tout en proposant des stratégies plus efficaces permettant aux équipes d'atteindre leurs objectifs.

Réfléchissez à une expérience de travail ou d'activité d'équipe qui a été vécue plutôt négativement, que ce soit dans votre vécu personnel, d'étudiant ou de professionnel. Décrivez les personnes impliquées, le nombre de participants, le rôle de chacun, les conflits survenus, les normes de fonctionnement du groupe, le but commun poursuivi par l'équipe et son issue. À partir de vos réponses :

- a) Expliquez pourquoi cette expérience de travail collaboratif ne s'est-elle pas avérée satisfaisante ?
- b) Identifiez les stratégies mises en place par les membres pour améliorer le travail d'équipe.
- c) Proposez une stratégie plus efficace qui aurait aidé à rendre l'équipe plus efficace.
- d) Échangez avec des coéquipiers *non familiers*¹ les résultats de la réflexion pour arriver à déterminer cinq (5) conditions favorables au travail d'équipe satisfaisant.

1 La composition des équipes est faite au hasard ou selon un mode établi par le formateur

MODULE 2

La préparation et la conduite d'une réunion



Plusieurs attribuent la réussite de certaines réunions à la compétence de l'animateur à mener les discussions et à être à l'écoute des coéquipiers. Il faut cependant aussi compter sur la participation des membres de l'équipe, sur le temps qu'ils auront accordé à se préparer à la rencontre et à la volonté de chacun à vouloir atteindre le but commun fixé par le groupe.

2.1 La préparation à la rencontre

Un des aspects favorisant le travail de collaboration est sans doute la capacité des coéquipiers à tirer le maximum d'efficacité de leur temps de rencontre. Ainsi, chaque membre qui vise à tirer satisfaction d'une rencontre doit y accorder un certain temps de préparation pour pouvoir s'impliquer et faire avancer la discussion. Quand les membres ne se préparent pas individuellement avant une réunion, les discussions peuvent tourner en rond, demeurer à un niveau superficiel et ne pas apporter d'éléments nouveaux depuis la réunion précédente. La réunion peut alors être perçue comme étant inefficace et menace fortement l'atteinte des buts communs. Avant de convoquer ou de planifier une rencontre, des étapes préalables doivent être complétées, toujours dans le but de rendre cette réunion efficace et fonctionnelle.

Pour l'animateur ou le responsable de la réunion

- D'abord se demander si la rencontre est nécessaire;
- déterminer le but de la rencontre;
- déterminer les issues souhaitées;
- préparer un ordre du jour en tenant compte du temps réel disponible (en priorisant les points);
- s'assurer d'un lieu physique adéquat pour la tenue de la rencontre.

Pour chaque membre de l'équipe

- Prendre connaissance du procès-verbal de la dernière réunion;
- consulter l'ordre du jour;
- réfléchir au préalable aux points de discussion qui seront soulevés lors de la prochaine rencontre;
- effectuer les tâches attendues par l'équipe;
- identifier, s'il y a lieu, d'autres points que vous aimeriez discuter en équipe.

2.2 La conduite d'une réunion : de l'accueil à la clôture

Lorsqu'une nouvelle équipe se forme, les membres doivent prendre le temps de se connaître minimalement puisque la première phase de développement d'une équipe doit passer par l'étape de la *formation* du groupe, étape pendant laquelle les membres se rencontrent et analysent réciproquement leurs comportements (voir Module 1). Les membres de la nouvelle équipe doivent se donner le temps pour bien comprendre les buts ciblés et établir des méthodes de travail. Lors de cette première rencontre, chacun se sensibilise aux forces et aux limites des autres dans le but de maximiser le potentiel du groupe; les rôles et les alliances se précisent. Différentes étapes de déroulement peuvent par la suite améliorer les chances de réussite des rencontres d'équipe.

Quelques étapes à prendre en compte pour rendre le temps de réunion efficace

- Les membres de l'équipe se présentent (s'il s'agit d'une nouvelle équipe ou lors de l'inclusion de nouveaux membres);
- les tâches d'animation, de secrétariat, de gardien du temps se distribuent si ceci n'a pas fait l'objet d'une entente au préalable (Howden et Martin, 1997);
- le but de la rencontre est exposé et tous sont invités à se prononcer sur l'ordre du jour proposé ou quant au procès-verbal de la dernière réunion;
- pendant les échanges, chacun doit respecter l'ordre du jour établi en gardant à l'esprit de ne pas abuser de son temps de parole. Les interventions viseront l'avancement de la discussion et la poursuite du but commun du groupe;
- pour faciliter la progression de la discussion, un résumé peut être fait de temps en temps: l'animateur peut demander à un membre de faire un bref compte rendu de l'état d'avancement du travail d'équipe (partager les responsabilités) ou s'assure de le faire lui-même;
- l'animateur (ou le gardien du temps) doit gérer le temps de parole accordé à chacun et le redistribuer. Si la discussion dépasse le temps alloué, l'animateur demande au groupe de l'aider à respecter l'ordre du jour et ensemble ils priorisent les points qui restent à discuter;
- à la fin de la réunion, un résumé de l'état des travaux est fait ainsi qu'un rappel des tâches à effectuer pour la prochaine rencontre;
- avant de clore la rencontre, il est important de procéder à l'évaluation de la tâche accomplie (appréciation du travail effectué) mais aussi à l'évaluation du fonctionnement du groupe (ex.: procédures efficaces ou à revoir, climat de discussion, tensions). Dans des situations d'apprentissage, les participants peuvent procéder à une autoévaluation de leur participation au travail d'équipe et la faire valider par leurs pairs¹;
- le groupe établit finalement l'ordre du jour de la rencontre subséquente et détermine la date et le lieu où se tiendra celle-ci.

¹ L'évaluation du fonctionnement du groupe et du rendement des membres sont très rarement effectués lors des réunions. Cette évaluation consiste à analyser le fonctionnement de l'équipe pour s'assurer que les règles établies par le groupe ont été suivies. Chaque membre procède aussi à l'autoévaluation de la qualité de sa participation, de son implication. Des discussions peuvent ensuite se poursuivre concernant le rendement de l'équipe et l'apport de chacun à la progression de la tâche commune. C'est ensemble que les membres du groupe trouvent des solutions aux aspects plus problématiques, toujours dans le but d'un meilleur rendement de l'équipe (Alaoui, Laferrière et Meloche, 1996).



EXERCICE 2

Appréciation de la contribution personnelle au travail d'équipe

Suggestions d'activités d'apprentissage

Cet atelier permet aux participants de prendre conscience de leurs attitudes, comportements ou habiletés lors des séances de travail d'équipe afin d'identifier leurs forces et leurs difficultés en situation de travail collaboratif. Il est suggéré que les participants complètent la fiche ci-dessous à la fin d'une rencontre d'équipe dans le but d'alimenter l'échange qui pourra se faire par la suite en groupe.

Variantes dans l'utilisation de cette grille

Autoévaluation simple : les membres de l'équipe peuvent compléter la grille et entreprendre une action réflexive individuelle sur leur participation au travail d'équipe.

Autoévaluation avec validation par les pairs : la grille est complétée par chaque participant et la validation par écrit peut en être faite par les pairs qui auront à confirmer ou à ajuster cette autoévaluation selon leur perception. Par la suite la grille est retournée à chaque participant afin qu'il en retire de la rétroaction de la part des pairs.

Autoévaluation avec validation par les pairs et validation par le formateur : la grille est complétée par chaque participant et la validation par écrit peut en être faite par les pairs qui auront à confirmer ou à ajuster cette autoévaluation selon leur perception. Le formateur peut par la suite utiliser cette grille à des fins d'évaluation formative ou sommative selon ses intentions tout en demeurant conscient de la nature « sensible » des discussions que cela peut entraîner.

Dans tous les cas, une rétroaction en groupe est souhaitable pour que chaque personne qui souhaite s'exprimer ait l'occasion de le faire.



EXERCICE 2.1

Appréciation de la contribution personnelle au travail d'équipe

Complétez la grille suivante selon la perception que vous avez de votre participation au travail d'équipe qui vient de se terminer.

| Fréquence | Cote | Indications particulières concernant l'énoncé |
|--------------------|------|--|
| Jamais ou rarement | 0 | Des améliorations majeures seraient grandement souhaitables et profitables à l'équipe. |
| Quelquefois | 1 | Des améliorations seraient souhaitables et profitables à l'équipe. |
| Souvent | 2 | De légères améliorations pourraient être souhaitables et profitables à l'équipe. |
| Toujours | 3 | Cet aspect constitue une de mes forces au plan de mon implication dans l'équipe. |
| Ne s'applique pas | 4 | Aucun lien avec cette activité de travail d'équipe. |

| Lors de ma participation à cette séance de travail d'équipe | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| a) J'effectue le travail préparatoire (ex : tâches, lectures) en vue de la séance de travail d'équipe. | | | | | |
| b) Je fais preuve de ponctualité. | | | | | |
| c) J'exprime mes idées pour faire avancer la discussion. | | | | | |
| d) J'exprime de façon adéquate mes désaccords et mes réserves. | | | | | |
| e) Je valorise les propos d'autres participants. | | | | | |
| f) Mes propos sont en lien avec les buts communs poursuivis par le groupe. | | | | | |
| g) J'écoute attentivement les idées des autres sans les interrompre. | | | | | |
| h) J'utilise un langage compréhensible pour tous. | | | | | |
| i) Je maintiens mon attention sur la discussion de l'équipe pendant toute la durée de la rencontre (sans activité ou discussion en parallèle). | | | | | |
| j) Je fais preuve de leadership favorisant la participation des autres. | | | | | |
| k) Je contribue à rendre le climat d'équipe positif. | | | | | |
| l) J'adopte une attitude d'ouverture devant les divergences d'opinion d'autres membres de l'équipe. | | | | | |
| m) Je maintiens une attitude respectueuse (verbale et non-verbale) envers les membres de l'équipe. | | | | | |

MODULE 3

Les conflits et les stratégies de résolution de problèmes personnels

Les modules précédents se sont attardés à définir la nature, le fonctionnement et le cheminement des groupes. Au-delà des structures organisationnelles qui peuvent faciliter la mise en place de pratiques collaboratives en milieu scolaire, il demeure que les relations interpersonnelles entre les membres d'une équipe ont une influence déterminante non seulement sur l'efficacité du travail mais aussi sur le plaisir que chacun aura à y participer. Généralement une situation de conflit se produit lorsque l'autre partie a une tout autre opinion que la nôtre sur un sujet donné. Bergeron (2001) définit le conflit comme étant « ...une situation dans laquelle des personnes, des équipes, des services ou des organisations s'opposent. Il se manifeste lorsqu'un individu ou une unité organisationnelle risque de perdre quelque chose ou se voit empêché de réaliser un gain ou d'atteindre son objectif... » (p. 531). Il ajoute que la présence de conflit peut être perçue différemment selon la position que l'on adopte.



- 1) D'un point de vue traditionnel : les conflits sont à éviter à l'intérieur d'une famille, d'un couple, ou d'une organisation, car ils ne peuvent provoquer que des effets négatifs tels que: agressivité, violence, malentendus, disputes continues, etc.
- 2) D'un point de vue comportemental : les conflits sont naturels et aucun regroupement ne peut y échapper. Une personne peut même se retrouver en situation de conflit lorsqu'elle doit faire des choix entre deux options intéressantes. Dans cette optique comportementale, toutes les frictions ne peuvent être évitées et s'avèrent parfois même bénéfiques à une équipe à condition que ses membres aient appris à les gérer efficacement pour maintenir une ambiance de travail positive et constructive.
- 3) Le point de vue interactionniste : selon les tenants de cette approche, les conflits doivent non seulement être acceptés pour ce qu'ils sont, mais doivent même être encouragés puisqu'ils dynamisent la nature des discussions et suscitent les intérêts et les prises de position. Une organisation apparemment sans conflits risque d'être perçue comme étant monotone et peut susciter de l'indifférence chez les membres. Les dirigeants qui envisagent positivement les conflits ont à cœur que les membres atteignent des objectifs communs tout en étant personnellement satisfaits de la façon dont le travail s'est déroulé et de la réalisation du mandat lui-même.

Faire face à une situation conflictuelle et y répondre de façon adéquate demande d'abord d'avoir bien évalué la source du conflit, d'en comprendre la nature et les enjeux qui en découlent sur les personnes impliquées et sur la tâche commune. Le tableau 4 présente différents types de conflits et précise leur origine en décrivant les situations dans lesquelles ils prennent place.

Tableau 4. Types et origines des conflits

| Nature du conflit | S'observe quand... |
|---|--|
| • Le conflit personnel | ... l'individu doit prendre une décision entre plusieurs avenues où les choix semblent difficiles. |
| • Le conflit interpersonnel | ... dans le cadre de leur relation, deux personnes (ou plus), ont des besoins, des buts ou des approches incompatibles. |
| • Le conflit entre un individu et son groupe | ... les normes de conduite du groupe ne sont pas respectées par l'un des membres. |
| • Le conflit intergroupe/ interinstitutionnel | ... deux organismes distincts partagent des opinions différentes sur une situation pour laquelle ils visent cependant des buts communs. |
| ORIGINE DU CONFLIT | |
| • Le conflit de valeurs | ... il y a incompatibilité dans les préférences, les principes et les pratiques auxquelles croient les personnes, par exemple la religion, l'éthique ou la politique. |
| • Le conflit de pouvoir | ... deux parties ou plus désirent établir, maintenir ou maximiser l'influence qu'elles exercent au sein d'une relation ou d'un environnement social, par exemple dans un processus de prise de décision. |
| • Le conflit économique | ... les membres du groupe rivalisent pour obtenir de maigres ressources de nature financière ou sur le plan des ressources humaines. |

Lors d'un travail collaboratif en milieu scolaire, le chevauchement des responsabilités et les problèmes de communication entraînent parfois des situations conflictuelles qu'il importe de gérer efficacement pour demeurer centré sur les objectifs communs poursuivis par l'équipe. Certains procédés organisationnels peuvent cependant contribuer à prévenir la fréquence d'apparition des conflits en situation de travail d'équipe. Parmi ceux-ci on note :

- 1) la clarification des rôles, des responsabilités et des attentes de chacun des membres dès le départ;
- 2) le développement d'une philosophie d'établissement favorisant l'entraide et la mise en place d'une structure organisationnelle valorisant et facilitant le travail d'équipe;
- 3) la modification des structures organisationnelles qui visent à donner le plus d'autonomie et de pouvoir de décision aux équipes ou comités de travail;
- 4) l'amélioration de la communication entre les différents paliers hiérarchiques institutionnels (ex.: école versus commission scolaire, conseil d'établissement, comité de parents, conseil syndical, etc.).

3.1 Comprendre les styles de gestion des conflits

Lorsque les conflits se présentent, les personnes qui ont développé de bonnes habiletés de communication et qui demeurent centrées sur les objectifs à atteindre arrivent généralement à trouver des solutions satisfaisantes pour chaque partie. Tout dépendant des enjeux en cause dans la situation conflictuelle, certaines stratégies de négociation sont utilisées pour tenter de parvenir à une entente. De façon naturelle, les individus s'identifieront davantage à un style de négociation et pourront en adopter d'autres dans certaines situations où les enjeux seront d'importance variable (Shell, 2001). Thomas (1976) a identifié cinq stratégies particulières de gestion des conflits se situant entre l'assertivité qui vise l'atteinte de ses objectifs personnels (attitudes centrées sur la satisfaction de ses propres intérêts) et la serviabilité qui accorde de l'importance à la relation (attitudes visant à satisfaire les besoins d'une autre personne). Ces différents styles de gestion de conflits se décrivent en termes 1) d'accommodement; 2) de compétition; 3) d'évitement; 4) de collaboration et 5) de compromis (voir le tableau 5).

Il n'y a pas de style à prioriser puisque certains contextes nécessiteront l'apprentissage de plus d'une stratégie de résolution de problème. Toutefois, lorsqu'on arrive à découvrir son style personnel privilégié de gestion des conflits, on peut par la suite apprendre comment gérer une variété de situations en utilisant différentes approches.

Tableau 5. Styles de gestion des conflits (Thomas, 1976)

1. Accommodement: la personne ne s'affirme pas. Elle cède généralement et néglige ses propres besoins pour satisfaire ceux des autres. Cette façon d'agir constitue une abnégation de soi et vise à préserver la relation plutôt qu'à réaliser un objectif réel. Celui qui adopte ce style désire éviter les heurts, se fait accommodant : « *je veux ce que tu veux...* ».
2. Compétition: la personne utilisant ce style vise la prise de pouvoir, elle s'affirme beaucoup, mal, et collabore peu. Elle souhaite gagner sans égard pour autrui et est perçue comme ayant une personnalité dominante. Seuls l'objectif et les résultats seront considérés : « *c'est tout ou rien...!* ». Dans ce type de situation, l'objectif à atteindre est crucial et le maintien de la relation est négligeable.
3. Évitement: ce style caractérise la personne qui ne s'affirme pas et qui ne collabore pas. Elle semble indifférente à la tâche et à la relation avec les autres, n'essaie de satisfaire ni ses besoins, ni ceux des autres, et remet généralement à plus tard le règlement du conflit. On peut aussi qualifier cette attitude de fuite : « *...on verra ça plus tard!* »...
4. Collaboration: la personne s'affirme tout en collaborant. Elle souhaite trouver une solution qui convienne à tous. Elle cherche des solutions créatives aux problèmes rencontrés en tenant compte des intérêts du groupe et de ceux des personnes. Cette attitude intégratrice est exigeante en temps et en énergie mais est généralement la plus satisfaisante : « *Ensemble on va y arriver...!* ». Cette stratégie priorise à la fois l'objectif à atteindre et le maintien de la relation.

5. **Compromis:** entre l'affirmation de soi et la collaboration, cette attitude vise à trouver vite un terrain d'entente. Chacune des parties est intéressée à trouver une solution rapide et mutuellement acceptable, chaque personne faisant des concessions. Cette attitude en est une de « partage ». L'objectif et la relation sont perçus comme relativement importants, mais aucun plus que l'autre.

Il convient cependant de reconnaître que chacun des styles de négociation en situation conflictuelle comprend des avantages et des inconvénients. Le tableau 6 présente quelques-unes des conséquences liées à l'adoption de chacun de ces styles de gestion des conflits.

Tableau 6. Avantages et inconvénients liés à chaque style de gestion des conflits (Thomas, 1976)

| | Avantages | Inconvénients |
|---------------|--|---|
| Accommodement | Aide à maintenir des relations harmonieuses. | Ne pas pouvoir satisfaire ses propres besoins peut engendrer du ressentiment et diminuer votre influence - attitude du martyr. |
| Compétition | L'individu décide et s'affirme, satisfaisant ses propres besoins. | Ce style peut nuire aux relations, être rabaissant pour les autres. |
| Évitement | Ne pas tout prendre au sérieux, les délais peuvent être utiles. | La pression s'accumule et l'éclatement se produit; on ne règle pas les enjeux importants; le fait d'éviter le problème pour ensuite le régler peut parfois demander plus d'énergie. |
| Collaboration | La meilleure solution pour tous, ce qui engendre un haut degré d'engagement et une plus grande créativité pour la résolution des problèmes; ceci contribue à renforcer la cohésion de l'équipe. | Ce style demande du temps et de l'énergie; il peut être épuisant et inutile de l'appliquer à tous les conflits. |
| Compromis | On trouve rapidement une solution qui satisfait les besoins des deux parties; on règle temporairement des problèmes complexes; c'est une alternative lorsque les stratégies de compétition et de collaboration ont échoué. | Ce style peut engendrer des problèmes et empêcher de trouver des solutions à plus long terme; les compromis acceptés peuvent se révéler non satisfaisants et doivent être revus. |

3.2 Aider à gérer les conflits en situation de travail d'équipe

Les étapes à suivre lorsqu'on souhaite résoudre un conflit sont généralement bien connues par le personnel des milieux scolaires puisqu'on les enseigne très fréquemment aux enfants. Toutefois, lorsqu'un conflit apparaît dans un groupe de travail, il n'est pas rare que le malaise soit gardé sous silence et que les situations se détériorent. Rappelons que la responsabilité partagée du bon fonctionnement du groupe incite plutôt à aider les personnes en conflit à exprimer ouvertement leur malaise et tous peuvent être mis à contribution pour aider à trouver des accommodements satisfaisants pour les deux parties. À partir des étapes traditionnelles de résolution de conflits, quelques suggestions sont ici apportées afin que chaque membre du groupe puisse aider les partenaires à résoudre leurs différends dans le but de se recentrer sur les objectifs fixés par le groupe.

Quelques interventions pour gérer les conflits en équipe

✓ **Préciser la situation conflictuelle**

- Décrire la situation;
- préciser les buts poursuivis;
- exprimer les émotions et attentes.

- **Amorcer la discussion et encourager les parties à discuter de la situation;**
- **faire ressortir les intérêts communs des coéquipiers derrière des positions qui semblent incompatibles;**
- **écouter attentivement les deux parties et s'assurer qu'elles s'écoutent;**
- **adopter une attitude empathique et utiliser le reflet pour faire ventiler les émotions et exprimer les attentes;**

✓ **Formuler des solutions de rechange**

- Offrir des choix nuancés;
- identifier le plus de solutions réalisables;
- évaluer les solutions de rechange: avantages; inconvénients et conséquences.

- **Même si les personnes sont sur la défensive, recherchez des solutions avec elles et rappelez-leur qu'il faut aller de l'avant;**
- **demander aux parties de préciser les objectifs poursuivis;**
- **attendre que le climat soit moins tendu et que la volonté de régler se soit installée avant de parler des besoins respectifs des parties.**

✓ **Prendre une décision, choisir une solution**

- Choisir une solution qui convient aux deux parties;
- mettre en application: qui fait quoi, d'ici quand?

- **Faire verbaliser le niveau de satisfaction des parties;**
- **refaire le point sur les intérêts communs des parties.**

Vérifier les résultats suite à l'application de la solution

Puisque tous les membres sont responsables d'utiliser leur leadership et leurs habiletés de communication pour aider à régler les conflits qui surviennent en groupe de travail collaboratif, il convient que chacun développe de bonnes habiletés de communication.



EXERCICE 3

La résolution de conflits en situation d'équipe

Suggestions d'activités d'apprentissage

Formez des équipes d'au plus quatre participants et proposez-leur les consignes suivantes :

- a) Identifiez une situation d'équipe où vous avez été témoins ou impliqués dans un conflit qui a entravé le fonctionnement de cette équipe. De quel type de conflit s'agissait-il ?
- b) Identifiez quel est votre style privilégié pour résoudre vos conflits au quotidien ? en situation d'équipe ? Quel est votre niveau de satisfaction quant au style que vous privilégiez ?

MODULE 4

Les habiletés de communication



Communiquer efficacement constitue la base des relations interpersonnelles dans toutes les sphères de la vie et est particulièrement important pour le personnel qui travaille en milieu scolaire. Les messages que nous transmettons à nos pairs ne sont pas limités à des mots puisque la façon dont les mots sont dits, les intonations, le contexte, les bruits environnants, les expressions faciales et les messages non-verbaux constituent aussi des aspects déterminants dans la façon dont nos messages seront reçus par les autres. Selon Mehrabian (1980), l'impact d'un message serait attribué à 7% de son contenu verbal, à 38% aux caractéristiques de la voix (le ton, l'intonation, le rythme, les interruptions et l'usage du silence) et à 55% aux comportements non verbaux (l'expression faciale, le contact visuel, la posture et les gestes). L'identité culturelle des individus, incluant les différentes ethnies, le genre, l'âge, l'intergénérationnel, la profession, le pays dans lequel on se trouve et les coutumes qui s'y rattachent peuvent aussi influencer le sens des messages que l'on croit émettre. L'état émotionnel dans lequel se trouvent à la fois l'émetteur et le récepteur va aussi avoir une influence capitale sur la signification du message émis et sur la façon dont il sera reçu. Par conséquent, tous ces facteurs interfèrent sur la qualité des relations interpersonnelles puisque les messages non compris, mal interprétés ou non entendus peuvent être à l'origine de malentendus parfois importants qui brisent des liens mêmes très forts entre les individus.

Dans nos activités professionnelles, il arrive très souvent qu'on soit en désaccord avec les collègues et il importe de maîtriser certaines habiletés de base pour pouvoir exprimer adéquatement nos opinions afin que l'issue du travail de concertation soit positive.

Ce module n'aborde que quelques éléments de base permettant aux individus de développer certaines habiletés qui leur seront utiles pour communiquer plus adéquatement avec leur entourage soit: *l'utilisation d'un langage clair et concret, adapté au contexte, l'écoute active (la clarification, la reformulation, le reflet) et l'utilisation du feedback.*

4.1 L'utilisation d'un langage clair et concret adapté au contexte

La façon dont les messages sont formulés influence la manière dont ils seront reçus. Ainsi en contexte de travail d'équipe, il importe d'adopter une façon claire et précise de communiquer avec les collègues dans le but de s'assurer une compréhension commune des propos véhiculés et d'accorder la priorité aux échanges utiles à la poursuite du but commun du groupe. Pour s'exprimer de manière à être écouté et compris, l'émetteur doit d'abord s'exprimer de façon claire et précise en utilisant un langage adapté au contexte et en éliminant tout vocabulaire qui pourrait ne pas être compris par les interlocuteurs. Ceci est particulièrement important dans les réunions impliquant des parents, des jeunes élèves, des personnes qui ne sont pas à l'aise avec la langue ou encore avec des professionnels d'autres secteurs.

Quelques principes de base sont à considérer pour augmenter les chances que nos messages soient entendus et utiles pour faire avancer le travail d'équipe: ils doivent être concrets (descriptifs) et exempts de toute subjectivité.

Les messages concrets ont l'avantage de permettre à tous les interlocuteurs d'avoir une compréhension commune des propos apportés. Plus le message est abstrait, plus les membres de l'équipe s'attarderont à le clarifier et plus le risque d'incompréhension est élevé. Les messages empreints de subjectivité (sous-entendus, préjugés) ne permettent pas plus aux coéquipiers de bien comprendre la situation exposée alors que les messages objectifs auront l'avantage d'être plus descriptifs, plus centrés sur les faits (ex.: observation, fréquence, durée) et permettre à chacun de se faire sa propre idée de la situation.

| Messages subjectifs et abstraits | Messages descriptifs et objectifs |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Marilou est une élève difficile. | <ul style="list-style-type: none"> • Marilou ne fait pas le travail en classe. Devant le travail académique, elle se croise les bras et demeure immobile devant son travail. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Jean-Phillipe est agressif avec ses pairs. | <ul style="list-style-type: none"> • Jean-Philippe frappe ses amis lorsqu'il est contrarié. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Émilie est toujours en retard. | <ul style="list-style-type: none"> • Émilie a été en retard 3 matins sur 5 cette semaine. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ces parents ne collaborent pas avec moi. | <ul style="list-style-type: none"> • Les parents ne retournent pas mes appels, ne répondent pas à mes messages dans l'agenda et ne renvoient pas les formulaires d'autorisation lors des sorties scolaires. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pierre est paresseux, ne termine jamais son travail en classe et oublie volontairement son matériel pour faire son travail à la maison. | <ul style="list-style-type: none"> • Cette semaine Pierre a terminé le travail en classe 3 fois sur 10 et il n'a remis qu'un seul devoir sur 3. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Madeleine se trouve des raisons pour ne pas venir à la réunion, je crois qu'elle préfère travailler toute seule. | <ul style="list-style-type: none"> • Madeleine a été absente à 3 réunions sur 4 et a annoncé qu'elle serait absente à la prochaine rencontre. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La direction a annoncé que les fonds étaient coupés et qu'il fallait s'arranger comme ça! | <ul style="list-style-type: none"> • La direction a annoncé qu'on pouvait disposer du 5000\$ résiduel de l'an passé pour organiser l'activité et que la coupure budgétaire attendue serait d'environ 50% du budget promis. |

4.2. L'écoute active

Très souvent, c'est le manque d'écoute qui entraîne des situations conflictuelles ou ambiguës. Un manque d'écoute entraîne des malentendus, des mauvaises interprétations, crée des tensions, de la mésestime, de la colère, détériore la relation et nous éloigne de nos objectifs de rencontre. Malgré de bonnes intentions, il arrive que notre attention soit fluctuante pendant les rencontres d'équipe et que certaines informations soient moins bien comprises. Bien que les individus passent 50% du temps de communication à « écouter » les autres, l'écoute « efficace » ne se ferait que dans 25% du temps d'écoute (Boyd, 2001, dans Friend et Cook, 2010). Plusieurs facteurs peuvent venir interférer et rendre notre écoute moins efficace: l'interprétation rapide des propos de l'autre, la croyance que notre opinion ne sera pas prise en considération, les préoccupations personnelles qui entraînent des moments « lunatiques », les distractions causées par les bruits extérieurs, etc.

Être attentif à l'autre c'est porter attention autant à ses propos qu'à son langage corporel, à ses expressions faciales et à son ton de voix. L'écoute active encourage l'interlocuteur à exprimer ses opinions, ses idées, ses attentes et ses besoins, et ce, en intervenant le moins possible (mis à part des signaux qui indiquent que l'on reçoit l'information). Bref, c'est être attentif et présent à la personne qui parle, c'est lui donner le temps d'exprimer son idée et de respecter ses silences. Certains principes de l'écoute active peuvent être retenus et contextualisés pour favoriser le travail d'équipe. En plus des attitudes non verbales reflétant que nous sommes attentifs à l'émetteur, la clarification, la reformulation et le reflet s'avèrent des techniques intéressantes à pratiquer en travail collaboratif.

4.2.1 La clarification

Cette technique implique de demander des éclaircissements à l'autre quand la situation nous paraît complexe. En questionnant l'interlocuteur, nous arrivons à obtenir les informations nécessaires à notre compréhension de la situation. Plusieurs raisons peuvent empêcher de demander une clarification (gêne, peur du jugement, manque de temps, etc.). En plus de contribuer à la compréhension des propos émis, la clarification permet à l'émetteur de se sentir écouté et considéré dans ses propos. Cette technique sert d'attribut et soutient efficacement la communication en situation de travail d'équipe.

Exemple de clarification de message

L'orthophoniste : *Les difficultés se situent davantage sur le plan de la conscience morpho-syntaxique et c'est à cet aspect qu'il faudra s'attarder dans les prochaines semaines.*

La mère : *Pourriez-vous m'expliquer ce que veut dire la morphosyntaxique?*

L'orthophoniste : *Oups! Excusez mon jargon professionnel. En fait il demeure difficile pour Sophie de comprendre la structure interne d'une phrase lorsqu'elle n'est pas conforme. Les relations entre les mots et leurs fonctions grammaticales respectives ne sont pas bien comprises. Et ceci lui cause des problèmes dans la compréhension et la production de textes.*

La mère : *Voulez-vous dire qu'en travaillant sur cet aspect elle arrivera à passer son année?*

Dans cet exemple on comprend bien l'importance de clarifier les messages pour s'assurer de la compréhension et diminuer les risques de malentendus. Le jargon professionnel utilisé a ici été clarifié mais la mère pose une nouvelle question pour s'assurer de sa compréhension.

4.2.2 La reformulation

Cette technique consiste à reformuler les propos de la personne en nos propres mots. Cette reformulation est généralement très simple et permet de vérifier si on a bien compris le message de l'autre. La reformulation est un bon moyen pour démontrer à l'autre que nous l'avons bien écouté et s'assurer de la compréhension réelle de ses propos. L'autre se sent alors écouté, rendant la communication constructive tout en améliorant la qualité de la relation entre les interlocuteurs.

Exemple de reformulation d'un message

L'enseignante : *La semaine dernière j'ai donné un atelier sur la gestion des conflits aux élèves de ma classe et les élèves n'ont pas beaucoup embarqué. C'est toujours la même chose quand on fait des habiletés sociales. Je pense que j'aurais besoin que l'éducatrice m'accompagne dans le prochain atelier.*

La directrice : *Tu me dis que ça se passe à chaque fois comme ça ... quand tu animes ces ateliers...*

L'enseignante : *Disons que le thème de l'empathie a mieux passé, de même que celui de la communication au « je » mais lors des deux derniers ateliers, on aurait dit que les élèves n'étaient pas intéressés.*

La directrice : *Donc les premiers ateliers allaient mieux.....*

L'enseignante : *Oui, en fait je crois que j'avais mis plus de temps à me préparer pour les activités en classe.*

La discussion peut se poursuivre jusqu'à ce que l'enseignante identifie elle-même ce qu'elle peut faire pour améliorer la situation. Cet exemple illustre bien les effets de l'écoute active de la directrice qui aurait pu rapidement accéder à la demande de l'enseignante qui souhaitait se faire accompagner par une spécialiste. La reformulation a ici permis à l'enseignante d'avoir plus confiance en sa capacité d'intervenir auprès de sa classe.

4.2.3 Le reflet

Cette technique permet aussi de clarifier le message en ajoutant une dimension émotive à la compréhension du propos de l'émetteur. Plus complexe que la reformulation, la personne qui utilise le reflet comme technique de communication identifie le sentiment qui se cache derrière le message et manifeste à l'autre qu'il ne l'a pas seulement entendu mais qu'il l'a aussi compris. Le reflet est particulièrement utile en situation où l'émotivité peut entrer en ligne de compte (ex. : discussions d'équipe sur des sujets sensibles, rencontres avec les parents), en situation conflictuelle où une tierce personne vient en aide aux personnes impliquées. En utilisant le reflet, la personne fait preuve d'empathie et manifeste une forme de soutien à l'autre.

Exemple de l'utilisation du reflet

Le directeur (impatient) : *Ça fait plusieurs fois que je vous demande de me contacter avant d'appeler les parents de Steeve et c'est la deuxième fois cette semaine que vous appelez chez lui sans m'aviser.*

La conseillère pédagogique : *On a peut-être manqué de communication mais ce n'est pas une raison pour vous mettre dans tous vos états.*

Le directeur (en colère) : *J'aimerais bien vous y voir quand les parents débarquent dans mon bureau et qu'ils sont mécontents parce qu'on a retiré leur fils de la classe. Je vous ai demandé de m'AVISER....*

L'enseignant : *Bon, c'est l'éducateur suppléant qui a appelé à la maison. Il n'avait pas eu la consigne. C'est vrai que ça ne doit pas être drôle quand les parents assiègent votre bureau sans en connaître la raison....*

Le directeur (moins fâché) : *Non c'est pas drôle, et en plus j'avais dit aux parents que je les aviserais moi-même la prochaine fois....ils ne me croiront plus. Il faut vraiment qu'on se trouve une façon plus efficace de faire passer les messages.*

Utiliser le reflet permet de mieux saisir les émotions qui empêchent une bonne compréhension du message de l'autre. En reflétant à l'autre qu'on comprend ce qu'il doit ressentir dans une telle situation, on permet à la communication de se centrer réellement sur la situation vers la recherche de solution.

4.3 Faire usage du feedback

Pour collaborer avec les autres, nous avons besoin de développer des façons efficaces de communiquer. Le feedback est un moyen permettant de s'ajuster aux situations avec un regard sur nos attitudes, nos comportements et sur ceux des autres. En offrant un feedback à autrui, on peut s'attendre à ce que ce dernier modifie ou ajuste certains comportements. Apprendre à faire des feedback efficaces permet aussi aux individus de développer leur capacité à demander et à recevoir des feedback.

Parce que le feedback constructif est réputé augmenter la conscience de soi et de l'autre et encourager le développement personnel, il est non seulement important d'en donner mais aussi d'en recevoir. Le système éducatif dans lequel nous avons grandi nous a surtout habitué à recevoir du feedback négatif. C'est sans doute la raison pour laquelle tant d'individus éprouvent de la difficulté à le recevoir de façon constructive étant davantage aux prises avec un sentiment négatif d'eux-mêmes lorsqu'ils le reçoivent. Bien qu'il se veuille constructif, le feedback peut devenir destructif lorsqu'il est exprimé sans réfléchir ou s'il laisse le récepteur avec un sentiment de ne pas pouvoir « se reprendre ». En travail collaboratif, l'usage du feedback entre les membres concernant leurs attitudes, leurs interventions et leurs réalisations est un outil privilégié pour maintenir la communication au sein du groupe. Être capable de donner et de recevoir du feedback permet aux individus de s'ajuster régulièrement, ce qui contribue à améliorer la qualité du travail d'équipe. Quelques principes de base doivent cependant être connus lorsqu'on fait usage de feedback. Selon Friend et Cook (2010), cinq grands principes doivent

être considérés si on veut augmenter la probabilité que le feedback soit bien reçu et que l'information soit utile au récepteur. Le feedback devrait être 1) descriptif, 2) spécifique, 3) direct et s'adresser à un comportement ou à une situation que le récepteur a le pouvoir de changer, 4) concis, 5) utilisé au moment opportun et 6) sa compréhension doit être vérifiée. Quelques recommandations sont rapportées ci-dessous afin d'utiliser le feedback de façon constructive (Lévesque, 2009).

Pour offrir un feedback

- Être spécifique et présenter des faits observables. Commencer votre feedback par « ...je pense que » ou par « ...selon ce que j'ai vu.... » permet d'être plus précis dans la façon d'émettre le feedback (ex.: « *Ce que je viens d'entendre était très clair, concis, et je trouvais que tu parlais avec enthousiasme ce qui m'a encouragé car ça m'a aidé à mieux comprendre...* »).
- Être descriptif plutôt qu'évaluatif. Expliquer aux autres ce que vous voyez et ce que vous entendez et l'effet que cela a sur vous (ex.: « *Je n'ai pas compris tous les mots techniques que vous avez utilisés pour décrire les problèmes de lecture de Myriam. C'était trop spécialisé pour moi et j'ai peur d'avoir manqué une information importante pour pouvoir aider l'enfant en classe...* »).
- Ne référer qu'aux comportements ou situations susceptibles d'être modifiés. Éviter les commentaires sur ce que l'individu ne peut changer (ex.: âge, sexe, traits physiques, le style de leadership de la direction, les lois, etc...). « *...Je n'aime pas les gens qui ont la peau noire....* ».
- Proposer des alternatives. Si on décide d'offrir un feedback pour modifier un comportement, ne pas seulement critiquer mais proposer des alternatives à la personne, transformer la critique en demande positive. (ex.: « *...tu n'as pas fait ta partie du rapport comme entendu et ça nous cause un problème parce qu'on pourra difficilement le remettre ce soir comme prévu. À moins que tu n'aies une solution de rechange, je propose qu'on en fasse un point unique pour la rencontre d'aujourd'hui, qu'on se partage les parties manquantes et qu'on reporte les autres points prévus à l'ordre du jour après les vacances ...* »).

Pour demander un feedback

- Lorsque vous avez besoin de recevoir un feedback, exprimez précisément les aspects sur lesquels vous souhaitez en recevoir (ex.: « *...pour m'assurer que mon document réponde bien à vos attentes, pourriez-vous me mentionner les points qui semblent les plus pertinents et ceux qui le sont moins?* »).

Pour réagir à un feedback reçu

- Écoutez patiemment le feedback que l'on vous offre avant de commencer à argumenter. Demandez à l'émetteur de préciser son feedback dans un langage concret et décidez des suites que vous lui donnerez. Bien qu'un feedback soit parfois désagréable à entendre, il peut cependant permettre à un individu de s'améliorer de façon continue.



EXERCICE 4.1

Développer des habiletés d'écoute active

Suggestions d'activités d'apprentissage

Faire travailler les étudiants en équipe de quatre personnes sur un sujet propre à votre concentration ou discipline. Demander aux étudiants d'utiliser la clarification, la reformulation ou le reflet au moins trois fois lors de la période de travail d'équipe. Les membres de l'équipe sont pairés par deux et chacun comptabilise les actions d'écoute active de son partenaire.

Le retour en grand groupe qui s'effectue par la suite, concerne la difficulté, la facilité et les effets de la pratique de ces ingrédients de communication en situation de travail d'équipe.



Exercice 4.2

Faire usage du feedback

Suggestions d'activités d'apprentissage

À la fin de la période du travail d'équipe, demander aux étudiants

- 1) que chaque personne offre un feedback à un coéquipier;
- 2) que chaque personne demande un feedback à un coéquipier;
- 3) que chaque personne reçoive et réagisse à au moins un feedback donné par un coéquipier.

La discussion en grand groupe traitera de la difficulté ou de la facilité à offrir, à recevoir ou à demander un feedback, des effets que cela entraînera sur la personne, sur le travail d'équipe et sur les apprentissages faits par les étudiants suite à cet exercice.

MODULE 5

Le plan d'intervention en milieu scolaire



Depuis plus de 20 ans, la loi sur l'instruction publique oblige les milieux scolaires à procéder à l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Qu'il s'agisse d'un plan d'intervention personnalisé, d'un plan de services¹², d'un plan de transition ou encore d'un plan de services individualisé et intersectoriel, le plan d'intervention est un outil qui permet aux différents professionnels de l'éducation d'identifier les besoins particuliers des élèves en difficulté pour cibler des objectifs spécifiques d'apprentissages scolaires ou comportementaux. Cette démarche structurée, poursuivie en concertation, permet d'établir les moyens les plus appropriés à mettre en place pour favoriser la réussite éducative des élèves aux besoins particuliers (Goupil, 2007; MELS, 2004¹³).

Le plan d'intervention est un outil d'accompagnement qui s'adresse à tout élève qui a des besoins particuliers: à l'élève doué, à l'élève très performant, à celui qui a un problème ou un trouble grave du comportement, qui a des difficultés d'apprentissage ou qui démontre un risque évident dû à des raisons personnelles, sociales ou liées à ses études. Le plan d'intervention est généralement élaboré et mis en application dans l'établissement scolaire de l'élève ciblé mais lorsque d'autres services supplémentaires s'avèrent nécessaires, le plan de services sera privilégié puisqu'il permet de recourir à des ressources additionnelles (médicales ou psychosociales) pour répondre aux besoins du jeune. Les professionnels de la santé et des services sociaux sont ainsi très souvent présents lors des discussions effectuées pour concevoir un plan d'intervention adapté aux besoins des élèves.

5.1 Les partenaires impliqués dans l'élaboration d'un plan d'intervention

La loi sur l'instruction publique stipule que le plan d'intervention est d'abord sous la responsabilité de la direction de l'école. Tous les professionnels de l'école qui peuvent offrir des services pour soutenir l'élève dans ses apprentissages scolaires ou sociaux sont invités à participer à la préparation du plan d'intervention en enrichissant les discussions par leurs expertises respectives. Chaque personne impliquée auprès de l'enfant a un rôle particulier à jouer dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'intervention. Ainsi, même si la présence de certains professionnels de l'éducation est indispensable lors des évaluations préalables à l'identification des besoins de l'élève, seulement ceux qui interviennent directement auprès de ce dernier ou de ses parents peuvent être invités à participer à la démarche de l'élaboration finale du plan avec les parents et l'enfant.

12 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Le plan de services individualisé et intersectoriel*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/PlanServicesIndivIntersec.pdf>

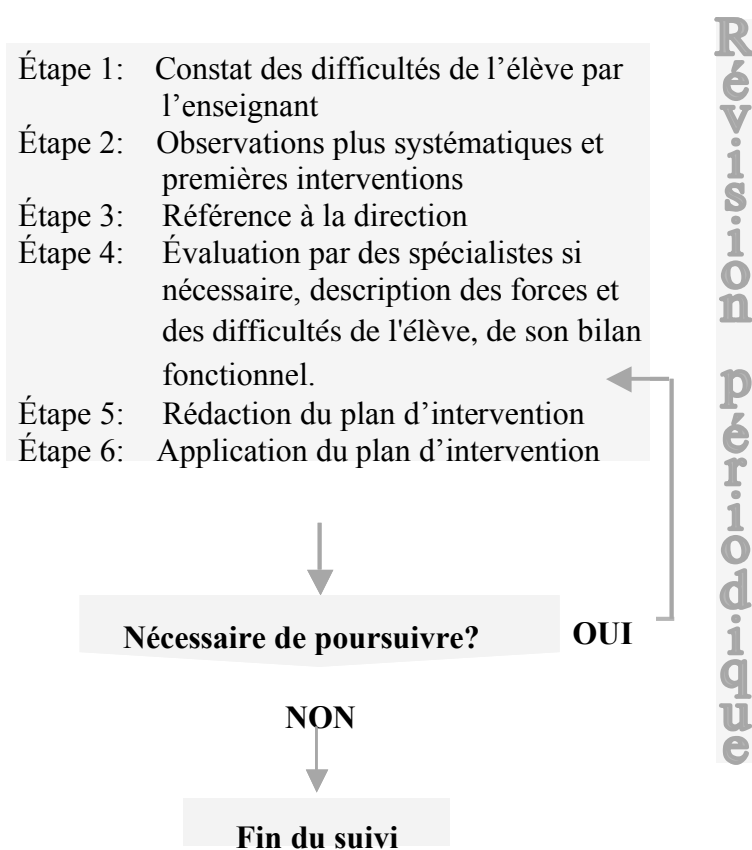
13 Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'élaboration de plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/197053.pdf>

5.2 Le processus d'élaboration d'un plan d'intervention

Le plan d'intervention en milieu scolaire s'inscrit dans une démarche d'observation, d'identification, d'intervention et d'évaluation qui s'effectue en concertation avec les personnes qui entourent l'élève qui a besoin d'aide (fig. 5). Dès le premier constat des difficultés, l'enseignant peut déjà mettre en oeuvre des interventions de base permettant de distinguer s'il s'agit d'une difficulté passagère ou d'un problème plus important et persistant. Devant la persistance de la difficulté, l'enseignant s'affaira à consigner des observations plus systématiques dans le but de bien cerner la nature des difficultés, les contextes et les effets sur sa motivation d'apprenant. Après avoir fait des interventions plus importantes et devant la présence toujours évidente de la difficulté, l'enseignant signalera les difficultés de l'enfant à la direction de l'établissement qui verra à contacter les personnes professionnelles nécessaires pour établir le portrait le plus complet de la situation de l'enfant (personnel, scolaire, social et familial) afin d'ajuster les interventions.

Les professionnels procéderont à des évaluations et mettront leurs expertises en commun lors d'une discussion qui vise à faire le point en vue de rédiger le plan d'intervention. Le plan d'intervention se finalise en présence des parents et préférablement de l'enfant, puisque chacun doit approuver et bonifier ce plan d'intervention. Les interventions doivent être mises en oeuvre et une évaluation du cheminement de l'élève doit être faite régulièrement afin d'ajuster les interventions aux besoins du jeune. Après cette évaluation, l'équipe décidera de la suite des interventions à pratiquer et de la façon dont elles seront menées.

Figure 5. Processus d'élaboration du plan d'intervention (Goupil, 1991)



5.3 Le contenu d'un plan d'intervention

Il n'existe pas de modèle unique pour l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé puisque le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a souhaité que chaque milieu scolaire se construise son modèle à partir des besoins liés aux contextes et à la réalité des établissements scolaires. Toutefois, certains éléments sont susceptibles de s'y retrouver si on souhaite établir un portrait réaliste de l'élève pour y ajuster des interventions appropriées pour l'aider dans son cheminement. Parmi ces éléments on note :

- La situation scolaire de l'enfant;
- ses forces, difficultés, ses intérêts, ses besoins;
- les résultats des différentes évaluations effectuées;
- les buts à long terme et les objectifs à court terme;
- les moyens d'intervention et accommodations nécessaires;
- les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs;
- les dates de révision ainsi que les résultats et les recommandations à la suite de celles-ci;
- le nom de toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration du plan d'intervention et leurs responsabilités quant aux services d'appui et au soutien offert à l'élève;
- le plan de transition, s'il y a lieu;
- l'arrimage avec les services externes à l'école (CLSC, DPJ, soins de santé);
- un rapport de fin d'année (peut être son bulletin ou la dernière évaluation du plan d'intervention pour l'année en cours).



Exercice 5.1

Le plan d'intervention personnalisé (P.I.P.)

Suggestions d'activités d'apprentissage

Proposez une mise en situation aux étudiants leur permettant de procéder à l'élaboration d'un P.I.P. en collaboration interprofessionnelle.

Mise en situation

Vous êtes titulaire d'une classe de 6^{ième} année et vous venez d'apprendre qu'un nouvel élève arrivera dans votre classe d'ici un mois. La psychologue de l'école a consulté son dossier et vous apprend que Cédric, 11 ans, a présenté des problèmes importants de comportement (crises sévères d'agressivité, irritabilité, conflits interpersonnels, opposition à l'autorité). En 3^{ième} année il a agressé le professeur d'éducation physique lors d'une de ses crises. Il a été suspendu tellement souvent de l'école qu'à la fin de sa 2^{ième} année il avait de sérieux problèmes en lecture et en écriture. On a même soupçonné la dyslexie. Au début de sa troisième année, il a été expulsé définitivement de l'école après avoir frappé et blessé un élève du premier cycle. Les intervenants scolaires et sociaux qui suivent l'enfant croient que ce dernier est prêt à intégrer une classe régulière car après un placement en famille d'accueil et un séjour à l'école spécialisée, ses comportements agressifs semblent avoir diminué le rendant aussi plus disponible aux apprentissages scolaires.

L'histoire familiale de Cédric démontre qu'il a été exposé à de mauvais traitements depuis qu'il est tout petit. Né de père inconnu, sa jeune mère de 16 ans a été mise à la porte par ses parents et a vécu avec un conjoint connu des milieux policiers pour trafic de stupéfiants et voies de fait. La mère, qui bénéficie de l'aide sociale, a donné naissance à un deuxième enfant, issu d'une troisième union, alors que Cédric avait 3 ans. Le père du petit frère s'attaquait physiquement et de façon répétitive à la mère et aux jeunes enfants. Il y a deux ans, ces derniers ont été placés en famille d'accueil, suite à plusieurs signalements et à une intervention nocturne d'urgence où les policiers ont procédé à l'arrestation du conjoint qui menaçait de tuer la famille qu'il avait prise en otage. La mère souhaite aujourd'hui reprendre la garde de ses enfants et elle demande que ses deux fils réintègrent l'école du quartier. Elle est maintenant célibataire, a fait une cure de désintoxication et participe à un suivi psychosocial avec un intervenant de la DPJ.

Votre mandat

Comme titulaire de classe, l'arrivée de ce nouvel élève vous inquiète un peu car vous souhaitez lui apporter ce qu'il y a de mieux pour lui permettre de bien s'intégrer socialement et scolairement. Vous faites un rapide inventaire des ressources que vous pouvez trouver dans votre milieu scolaire et aussi auprès d'autres services externes à l'école. Vers qui vous tournerez-vous pour vous aider à bien accompagner cet élève ? Pour vous aider dans les contacts avec sa famille ? Pour préparer son arrivée dans votre classe ? Pour planifier les interventions ? Pour connaître ce qui fonctionnait bien à l'école qu'il fréquentait ? Ensuite, rédigez, avec l'aide d'au moins deux personnes de professions différentes à la vôtre, un plan d'intervention en vous basant sur le modèle ci-dessous. Finalement, déterminez qui sera présent lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention.

| Forces, difficultés et cibles d'intervention (Au plan personnel, familial, social et scolaire). | | | | |
|--|--------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Forces | | Difficultés | | Champs d'intérêt |
| Besoins de l'élève | | | | |
| Buts du plan d'intervention | | | | |
| Planification des interventions éducatives | | | | |
| Objectifs | Responsables | Moyens/ Stratégies | Critères de réussite | Évaluation du P.I.P. (date) |
| | | | | |
| Autres commentaires : | | | | |
| Nom et statut des personnes présentes pour le plan d'intervention : _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| Signatures : _____ | | | | |
| Signature de la direction : _____ | | | | |
| Date : _____ | | | | |

MODULE 6

La coopération et la collaboration comme stratégie pédagogique en formation initiale

Dans un programme de formation qui vise la formation de professionnels de l'éducation, l'apprentissage de compétences liées à l'exercice de la profession doit d'abord être fait en situation de classe, pour ensuite permettre de les exercer en contexte réel. Au-delà des activités de collaboration inhérentes au contexte de stage, certaines formules pédagogiques utilisées en milieu universitaire peuvent contribuer au développement des capacités de collaboration des étudiants. Parmi la gamme de stratégies pédagogiques utilisées en formation pour favoriser le travail de collaboration, deux approches sont ici proposées au formateur: une approche centrée sur l'apprentissage par problèmes (APP) où l'apprentissage collectif est grandement favorisé et une autre approche plurielle (coopérative et collaborative) qui vise à maximiser le potentiel de chacune des approches.

6.1 L'apprentissage par problèmes (APP): principes et lignes directrices

L'APP est une méthode pédagogique qui expose un groupe d'une dizaine d'étudiants à une série de situations problématiques complexes, sans que toutes les connaissances nécessaires à leur résolution ne soient préalablement acquises. Les situations-problèmes élaborées par le formateur et soumises aux séances d'APP sont largement inspirées de celles susceptibles d'être rencontrées par les futurs professionnels de l'éducation au cours de leur carrière. La démarche d'apprentissage par problèmes proposée a été inspirée de celle utilisée à la Faculté de médecine de l'Université de Genève¹ et des Facultés de médecine et de génie de l'Université de Sherbrooke. Elle a été adaptée et expérimentée auprès d'étudiants au baccalauréat en enseignement. En plus de développer les habiletés de collaboration chez les étudiants, cette méthode s'est avérée avoir des effets positifs sur les plans de l'autonomie intellectuelle, du sentiment d'autoefficacité, du développement professionnel, des capacités réflexives et de la motivation à apprendre (Beaumont, 2008).

L'étudiant en formation poursuit ainsi une démarche d'apprentissage très structurée dans laquelle il doit participer activement tout en étant supervisé en groupe. Chacune des situations problématiques proposées en séance d'APP est traitée selon une procédure en huit étapes où le travail se répartit en trois moments particuliers.



PREMIÈRE RENCONTRE

Rencontre d'ouverture (présentation et orientation)

- Étape 1. **Présentation de la situation-problème** : clarifier les termes et les données de l'énoncé s'il y a lieu.
- Étape 2. **Définir le problème** : préciser le contexte et les concepts clés à retenir.
- Étape 3. **Expliquer le problème** : proposer une/des hypothèses pour expliquer la situation. Expliquer à partir des connaissances et expériences antérieures; demander et justifier les informations supplémentaires nécessaires pour valider les hypothèses.
- Étape 4. **Discuter et organiser les hypothèses proposées** : réévaluer les hypothèses, les valider, conserver les plus vraisemblables.
- Étape 5. **Formuler les objectifs d'apprentissage** : élaborer les objectifs d'apprentissage (ex.: *Quelles informations dois-je chercher pour être capable d'intervenir dans cette situation, où les trouver?*).



Auto-apprentissage/étude individuelle

- Étape 6. **Étude individuelle** : rechercher les informations pour 1) expliquer le problème, 2) découvrir les principes de base des interventions à pratiquer et 3) cibler les interventions spécifiques au problème présenté.



DEUXIÈME RENCONTRE

Rencontre de mise en commun et de clôture

- Étape 7. **Mise en commun des connaissances acquises et résolution de la situation problématique** :
vérifier les notions acquises au cours de l'étude individuelle, établir les liens logiques entre les concepts menant au choix de solutions, s'entendre sur une ou des solutions possibles, présentation du schéma conceptuel et identification des concepts qui restent à approfondir.
- Étape 8. **Évaluation du processus** : bilan des apprentissages et du fonctionnement du groupe.¹

¹ L'évaluation se déroule en deux temps. 1) Bilan cognitif : les objectifs d'apprentissage ont-ils été réalisés? Comment trouvez-vous que vous avez travaillé en groupe autour de ce problème à solutionner? 2) Bilan du groupe : par rapport aux interactions dans le groupe, comment cela s'est-il passé dans les échanges? En un tour de table, chacun commente le fonctionnement du groupe, quant à sa cohésion et porte un regard sur sa propre participation. Ont-ils travaillé efficacement? Comment voient-ils leur groupe? Le climat de travail? Les interactions?

En ce qui concerne l'enseignement collaboratif, le groupe est ici considéré comme une ressource pour favoriser le processus d'apprentissage. Les rencontres en petits groupes permettent aux étudiants de réactiver leurs connaissances et expériences antérieures, d'échanger de nouvelles connaissances, de les valider et de se tourner vers des solutions concertées pour résoudre la situation problématique.

2.2 Utiliser la coopération et la collaboration pour maximiser le potentiel de chacune des approches

Dans une perspective socioconstructiviste, il existe plusieurs façons d'amener les étudiants à construire ensemble leurs savoirs en contexte social réel. L'approche coopérative qui consiste à répartir la tâche entre les membres de l'équipe, et l'approche collaborative centrée sur les ressources du groupe pour l'atteinte d'un but commun possèdent toutes les deux des avantages et des limites qu'il faut savoir reconnaître pour pouvoir en tirer profit en situation d'apprentissage. Deschênes et Parent (2008) proposent une approche plurielle (coopérative et collaborative) qui permet de maximiser le potentiel de chacune des approches en contexte de classe dans la situation pédagogique présentée ci-dessous.

Pour préparer l'examen final d'un cours, le formateur peut demander à ses étudiants de créer, en équipe, un document synthèse des apprentissages liés aux compétences à maîtriser. L'examen final se fera de façon individuelle mais les étudiants auront droit au document produit collectivement au moment de l'examen.

Les étudiants qui travailleraient selon *l'approche coopérative* le feraient selon la procédure suivante :

1. Les membres de l'équipe se répartissent les différentes sections du cours.
2. Chaque membre travaille individuellement pour faire une synthèse du contenu dont il deviendra l'expert.
3. En réunion d'équipe, les membres regroupent le résultat de leur travail respectif dans un document qui couvre l'ensemble du cours.

L'approche collaborative demande un travail d'équipe plus étroit de la part de tous les membres du groupe. Les étudiants qui travailleraient selon un mode collaboratif le feraient selon la procédure suivante :

1. Les membres de l'équipe statuent sur un certain nombre de choses avant de démarrer le travail: nombre de rencontres, modalités (rencontres électroniques, en temps réel ou différé).
2. Le but commun est clarifié de même que la forme et le contenu du document synthèse à réaliser et le rôle de chacun.
3. Les membres discutent des modalités du travail collectif (deux étudiants peuvent par exemple se charger d'une section, qui sera rediscutée en équipe pour en faire une production collective).
4. Lors des rencontres d'équipe, la négociation permet une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Chacun y apporte ses connaissances et ses opinions; il ne sera dorénavant plus possible de dissocier les différentes parties du travail.
5. Le retour réflexif se fait autour des apprentissages, de la méthodologie employée et de l'apport de chacun à la tâche.

L'approche plurielle permet d'allier les deux formules en ne conservant que les avantages de chacune. Le mode coopératif seulement, bien que plus pratique et moins onéreux en temps, ne permet pas la même profondeur de réflexion et de négociation de sens que le mode collaboratif. L'approche collaborative s'avère toutefois assez fastidieuse à mettre en place puisqu'elle demande plus de temps commun, plus de disponibilité pour les participants qui s'impliquent tous dans le produit final. Finalement, les étudiants qui travaillent selon le mode « pluriel » proposé par Deschênes et Parent (2008) le feront en trois temps selon les étapes suivantes :

1. Lors d'une première rencontre, les étudiants négocient le sens de leur travail, son contenu, leurs attentes (individuelles et collectives), de même que les démarches (individuelles et collectives) qui seront choisies par le groupe pour atteindre leur objectif: le document synthèse de révision. Ils discuteront aussi des rôles et des responsabilités de chaque membre.
2. Dans un deuxième temps, le travail s'effectue selon le mode coopératif et chaque étudiant produit sa section de travail dont il est responsable.
3. La dernière étape consiste en une mise en commun du travail de chacun. Les experts des contenus présentent leurs résultats, confrontent leurs idées à celles des autres membres qui ont aussi participé au choix des contenus et établi des liens entre les sections du document. Le produit final consiste en un document issu des discussions collectives et chaque membre est responsable du produit final.

Dans cette approche plurielle, le retour réflexif s'est mis en place à plusieurs moments de la démarche en tenant compte des apprentissages et de la méthodologie (communication, résolution de conflit, développement du leadership et sentiment d'appartenance, processus de décisions, etc.). Ainsi, les étudiants ont eu l'occasion de faire le point sur leur niveau de participation aux activités du groupe. En procédant ainsi, ils se conscientisent à leur démarche d'apprentissage en même temps qu'ils apprennent. Finalement, les auteurs proposent de procéder au retour réflexif (individuel, en équipe et en groupe/classe) « ...*quelles sont les perceptions des étudiants concernant le choix des stratégies de travail? Que feront-ils différemment la prochaine fois et qu'ont-ils corrigé depuis leur dernière expérience de travail d'équipe?* » (Deschênes et Parent, 2008, p. 9).

En connaissant les bases des approches pédagogiques faisant intervenir la coopération et la collaboration, les formateurs peuvent adapter leurs interventions et activités au contexte de leur classe et des travaux à effectuer. Les formateurs sont aussi invités à s'informer auprès de leurs collègues, des approches pédagogiques qu'ils utilisent respectivement et qui sont centrées sur le développement de la collaboration interprofessionnelle, puisque ces approches sont de plus en plus utilisées en formation collégiale et universitaire. Finalement, dans la plupart des universités québécoises, il existe des conseillers pédagogiques qui peuvent vous proposer d'autres méthodes d'enseignement faisant intervenir le mode collaboratif entre les étudiants.

CONCLUSION



Les objectifs qui ont guidé la rédaction de ce document étaient de sensibiliser les acteurs qui gravitent autour du réseau scolaire aux bienfaits des pratiques collaboratives, tout en dressant un portrait réaliste des facteurs contraignants qui entravent leur mise en place dans les écoles. La recension des écrits présentée dans la première partie a permis au lecteur de mieux comprendre les retombées, les limites et les enjeux liés à la collaboration professionnelle. La seconde partie avait pour but de présenter l'organisation des services éducatifs complémentaires et de faire ressortir la nécessité de promouvoir les pratiques collaboratives pour assurer le bon fonctionnement de cette structure organisationnelle dédiée à la réussite éducative de tous les élèves. Des exemples de projets initiés dans le cadre des services éducatifs complémentaires ont été présentés et ont démontré la créativité avec laquelle certains milieux mettent en place des actions dans une perspective systémique et avec une vision globale de l'élève.

Malgré le fait que plusieurs facteurs (humains, organisationnels, contextuels) nuisent encore à l'implantation de ces pratiques collaboratives, plusieurs équipes de travail rencontrées dans leur milieu ont témoigné de leur satisfaction élevée à travailler en concertation avec leurs collègues. La clarification des rôles, des attentes, la prise en compte des contextes dans lesquels prennent place les équipes de collaboration sont d'autres aspects à ajouter à la liste des facteurs facilitant la mise en place et le maintien des structures collaboratives en milieu scolaire. Dans une perspective plus pratique, la troisième partie du document a présenté quelques suggestions d'activités pouvant être intégrées dans la planification de divers cours universitaires, de disciplines variées. Les modules d'activités d'apprentissage proposés ne sont que de brefs exemples permettant de faciliter la tâche des formateurs qui souhaiteraient développer les aptitudes collaboratives chez leurs étudiants.

En guise de conclusion, rappelons finalement que pour encourager le développement des pratiques collaboratives en milieu scolaire, un effort doit être fait en formation initiale pour préparer les futurs professionnels de l'éducation à s'intégrer dans des équipes de travail dès leur insertion en milieu de travail. Déjà, plusieurs formateurs universitaires se sont mobilisés et ont imaginé différentes stratégies pédagogiques pour conscientiser leurs étudiants aux approches collaboratives. Des efforts doivent aussi être faits par les milieux scolaires pour offrir au personnel en place des environnements favorisant le travail de collaboration leur permettant à leur tour d'accueillir le personnel novice au sein d'équipes déjà habituées au partage et au travail collectif. Finalement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) peut aussi apporter sa contribution en offrant aux administrateurs scolaires, des moyens leur permettant de revoir les structures organisationnelles qui ne favorisent pas toujours la mise en place des pratiques collaboratives, et ce, malgré les injonctions ministérielles émises à ce sujet.

Un réel travail de partenariat reste encore à faire entre ces trois milieux : scolaire, universitaire et ministériel. Déjà, améliorer le niveau d'interdépendance qui relie chacun de ces réseaux contribuerait sans doute à favoriser le développement des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Les retombées positives de ces pratiques sur la réussite éducative des élèves, sur le soutien apporté aux familles, sur le climat scolaire de même que sur la qualité des relations de travail, sont des aspects qui ne peuvent que guider la pertinence de telles actions.

BIBLIOGRAPHIE

- Altshuler, S. (2003). From barriers to successful collaboration: public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48 (1), 52-65.
- Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 281-292). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Alaouio, A, Laferrière, T. et Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe : Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Barrère, A. et Lessard, C. (2005). Autour des mots. Quand les enseignants travaillent ensemble... *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 125-134.
- Beaumont, C. (2008). *L'apprentissage par problèmes en formation initiale des maîtres : analyse des compétences développées par les futurs enseignants en matière de gestion des comportements difficiles à l'école*. Communication présentée à la 4^{ième} Conférence mondiale sur la violence à l'école, Lisbonne, Juillet 2008.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2009). *Comment et pourquoi favoriser le travail collaboratif entourant les services éducatifs complémentaires en milieu scolaire*. 8^{ième} Colloque sur l'approche orientante, Québec, Mars 2009.
- Beaumont, C. (2005). Le développement des habiletés d'entraide : une alternative pour favoriser l'adaptation sociale des élèves en difficulté. Dans L. Deblois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir* (pp.197-206). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, P.G. (2001). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications*. 3^e édition, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.61-76). Bruxelles: DeBoeck.
- Centre Mariebourg. (1998b). *La médiation par les pairs au primaire: guide d'animation, Programme Vers le Pacifique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Chester, M. et Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York : The Guilford Press.

- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2006). *Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 5 juillet 2009 et téléaccessible à : http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnf/Files/212/Plan_de_classification-PROFESSIONNELS-internet.pdf
- Conseil scolaire public du Nord est de l'Ontario. (2009). *Conseils pour implanter une activité d'apprentissage coopératif*. Document électronique consulté le 6 mai 2009 et téléaccessible à : http://www.csdne.edu.on.ca/habiletes_sociales/Quatrieme%20section/Apprentissage%20coop%20ratifs%20pour%20les%20nuls.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs ?* Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998a). *Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998b). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L. et Striganuk, S. (2006). *La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques*. Actes de colloque, 7^{ème} Biennal de l'Éducation et de la formation, Lyon, 2004. Document électronique consulté le 12 mai 2009 et téléaccessible à : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf>
- Couture, A. (2008). *Évaluation des pratiques de collaboration entre les intervenants des milieux scolaires et les intervenants des CLSC pour les jeunes présentant des difficultés de comportement*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Cowie, H. et Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: SAGE Publications Ltd.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours*. Genève: Slatkine.
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat en santé publique, Université de Montréal.
- D'Amour, D. et Oandasan, I. (2005). *Formation interprofessionnelle pour une pratique en collaboration centrée sur le patient: un cadre conceptuel évolutif*. Ottawa: Santé Canada.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Déry, M., Lapalme, M. et Yergeau, E. (2005). Les services scolaires et sociaux offerts aux élèves du primaire présentant des troubles de comportement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 37- 46.

- Delandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie*, 23(1), 172-200.
- Deschênes, M. et Parent, S. (2008). Optimiser l'apprentissage du travail d'équipe. *Pédagogie collégiale*, 214, 6-9.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*. Thèse de doctorat, Montréal, UQAM.
- Dufour, B. (2004). Approche interdisciplinaire et soins, les fondements de l'interdisciplinarité. *Recherche en soins infirmiers*, 79, 4-10.
- École en chantier. (2007). *Cadre de référence, collaboration interprofessionnelle*. Document électronique consulté le 2 septembre 2008 et téléaccessible à : <http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>
- Emmer, E.T. et Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Atkins (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. New York: Longman.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 6ième édition, New-Jersey: Pearson Education Inc.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre les enseignants. La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 91-105.
- Gaudreault, C. (2008). Le développement de la profession enseignante : la perspective du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. *Vie Pédagogique*, 147, Mai 2008.
- Gibson S. et Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 3^e édition*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur/ Chenelière Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2004). *Rapport du vérificateur général à l'assemblée générale pour l'année 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Grangeat, M. (2007). Caractériser les compétences des enseignants en interactions scolaires. Dans A. Specogna (dir.). *Enseigner dans l'interaction*, (pp.168-196). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Greenwood, G., Olejnik, S. et Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-107.
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press.
- Hébert, R. (1997). *Définition du concept d'interdisciplinarité*. Sherbrooke, Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke, Actes de colloque, Avril 1997.
- Howden, J. et Martin H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Éditions Chenelière.
- Howey, K. R. et Collinson, V. (1995). Cornerstones of a Collaborative Culture: Professional Development and Preservice Teacher Preparation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9 (1), 21-31.
- Ivey, S., Brown, K.S., Teske, Y. et Silverman, D. (1988). A Model for Teaching About Interdisciplinary Practice in Health Care Settings. *Journal of Health*, 189-195.
- Janosz, M. et Deniger, M.A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000*. Rapport synthèse de recherche, Montréal.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 73-90.
- Klagsbrun, S. (1990). *Symptom Control, Ethics and Communication Patterns: Crucial Topics in Cancer Education*. New York: The Charles Press.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Logiques.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseaux. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini, et J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 435-458). Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 5-15.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Marcel, J.F., (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoudet M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.7-17). Bruxelles: DeBoeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2007). *Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement*. Communication présentée au Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LA-PIDE), Université du Québec à Trois-Rivières, 15 janvier 2007.
- Medan, H. et Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43, 158-167.
- Mehrabian, A. (1980). *Silent messages 2^e edition*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud. & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35- 47). Paris : INRP.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Ministère de l'Éducation. (1994). *La protection des renseignements personnels à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 avril 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/csc/general/renseignementspersonnels.html>
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2000). *Plan d'action concernant les élèves présentant le trouble de déficit d'attention hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2002). *Les services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *À chacun son rêve, l'approche orientante pour favoriser la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 10 septembre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/Brochure.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/promotion/pdf/19-7048.pdf>
- 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*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 14 juin 2009 et téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/entente_f.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'élaboration de plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves : guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire*. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/viescolaire/pdf/participation_parents.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Le plan de services individualisé et intersectoriel*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/PlanServicesIndivIntersec.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Plan stratégique 2005-2008*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *École en santé : guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 18 mai 2009 et téléaccessible à : www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/promotion/pdf/19-7062.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Concilier le respect de la confidentialité et le partage d'information*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 8 avril 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/ConcilierRespectConfidenPartageInf.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde, l'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire : cadre ministériel*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/asec/pdf/26-0001.pdf>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes .Concilier le respect de la confidentialité et le partage d'information*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/Concilier-RespectConfidenPartageInf.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Pour un virage santé à l'école, Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/pdf/virageSante.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Guide d'élaboration d'un protocole d'entente sur la prestation conjointe de services aux jeunes par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 12 octobre 2009 et téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/2Reseai1ObjectifProtocoleEntente_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble : plan d'action ministériel pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique consulté le 10 septembre 2009 et téléaccessible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, E.M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Morrison, G., Walker, D., Wakefield, P. et Solberg, S. (1994). Teacher preference for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221-231.
- Nadler, D.A., Hackman, J.R. et Lawler, E.E. (1979). *Managing Organizational Behavior*. Boston : Little, Brown and Company.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2004). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Bureau de l'OCCPPQ/Secteur orientation. Montréal.

- Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et la famille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pauzé, R., Déry, M., Yergeau, E. et Touchette, L. (2005). Diversité des profils cliniques des familles des enfants présentant des problèmes de comportement en milieu scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 27- 36.
- 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'actions des écoles*. LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Robidoux, M. (École en chantier) (2007). *Cadre de référence sur la collaboration interprofessionnelle*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- Rosenholtz, S. (1989). Teachers' workplace: the social organization of organization of schools. New York : Longman.
- Rosenholtz, S. et Smylie, M. (1984). Teacher's compensation and career ladders. *Elementary School Journal*, 85, 149-166.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Shell, G.R. (2001). Bargaining styles and negotiation: The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument in negotiation training. *Negotiation Journal*, 17, 155-174.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International electronic journal for leadership in learning*, 8(5), 1-19.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. et Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43, 290-322.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict Management. Dans M.D. Dunnette, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 900-901). Chicago: Rand McNally.
- Tremblay, J. et Gagnon, L. (2004). Travailler ensemble en réadaptation : une expérience de transdisciplinarité de collaboration, *Soins Cadres*, 49, 30-34
- Tschannen-Meran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Walker, L. (2006). Violence prevention through cooperative learning. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1), 32-36.

- Walting, R. (2004). Helping Them Out; The Role of Teachers and Healthcare Professionals in the Exclusion of Pupils with Special Educational Needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(1), 8-27.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahorik, J. A. (1987). Teachers' Collegial Interaction: An Exploratory Study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.

ANNEXE A La collaboration : une compétence transversale à développer en formation initiale en enseignement ¹⁴

| <i>Compétences professionnelles</i> | <i>Actions-clés</i> |
|---|---|
| 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en interdisciplinarité à l'intérieur d'une équipe pédagogique en reconnaissant la contribution des diverses disciplines à la résolution des problèmes rencontrés. • Prendre connaissance des différents contenus disciplinaires et maintenir une attitude d'ouverture envers les exigences et méthodes propres aux autres domaines. |
| 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. | <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses idées, argumenter adéquatement quant au sens et à la pertinence de ses choix et ce, devant les élèves, les collègues, la direction, les parents et les partenaires engagés dans les projets de l'école ou les services aux élèves. • Prendre activement la parole en équipe de travail, écouter et exposer adéquatement ses opinions dans le but de trouver des solutions au but commun poursuivi. |
| 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation | <ul style="list-style-type: none"> • En collaboration avec l'équipe pédagogique, maintenir ses connaissances à jour. • Participer à l'élaboration des modalités d'application du régime pédagogique, aux adaptations du programme et à la répartition du temps/matière à faire approuver en conseil d'établissement. • Effectuer le bilan des acquis des élèves et partager cette information avec les parents et l'équipe-école. Solliciter l'expertise de personnes-ressources qui exercent des activités professionnelles et qui mobilisent des savoirs et des attitudes à faire acquérir à ses élèves. |

14 Il existe aussi des profils des compétences attendues pour plusieurs autres professions (ex. : conseillers d'orientation, psychoéducateurs, directeurs d'établissement, etc...).

| | |
|---|--|
| <p>4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le travail coopératif chez les élèves, former les équipes, superviser les tâches, accompagner les élèves dans le développement de stratégies de résolution de conflits pour dénouer les difficultés rencontrées en séance de travail d'équipe. • Aider les élèves à coordonner et à répartir avec justice et efficacité les tâches et les responsabilités à assumer par les membres du groupe-classe. • Utiliser des méthodes décisionnelles démocratiques en classe. |
| <p>5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contribuer aux décisions prises sur le parcours d'un élève au prochain cycle d'apprentissage et échanger avec les collègues sur les aspects des compétences qui requièrent une attention particulière. • Échanger avec les collègues des moyens qui permettent de mesurer la complexité des performances et de vérifier l'intégration et le transfert des apprentissages : projets, portfolio, laboratoires, etc. . . |
| <p>6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Faire participer les élèves à la vie de la classe en développant leur sens de la démocratie, de la justice, du respect des règles communes pour un fonctionnement agréable du groupe-classe. • Impliquer les élèves dans la mise en place de conditions de travail acceptables, dans la résolution des conflits, dans le partage des tâches et des responsabilités. |
| <p>7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de la situation de l'élève avec les parents, les divers intervenants et intervenantes et échanger les perceptions pour dépister les élèves à risque et élaborer des actions préventives. • Travailler en concertation avec l'équipe-école afin que les interventions retenues soient appliquées avec congruence à la grandeur de l'école pour favoriser les progrès de ces élèves. • Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté en s'assurant 1) que les personnes ressources indispensables soient présentes lors des discussions, 2) que les rôles des différents intervenants et intervenantes soient clairement définis et que les responsabilités soient partagées, 3) que les liens réguliers de collaboration avec les parents sont maintenus et 4) que la révision de ce plan d'intervention soit effectuée en présence des principaux intéressés (élève, parents, spécialistes, direction, enseignante, etc. . .) et que chacun ait pu s'exprimer quant au cheminement de l'élève. |

| | |
|--|---|
| <p>8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se servir des réseaux virtuels pour collaborer avec les collègues, mettre son expertise en commun et ainsi participer à la formation de la relève et des collègues. • Utiliser les T.I.C. qui permettent d'exploiter ce que l'on appelle désormais l'« intelligence collective ou distribuée », en mettant en synergie le travail et la réflexion d'une multitude de personnes préoccupées sur les mêmes sujets n'habitant pas à proximité. • En équipe pédagogique, concevoir et alimenter des banques collectives d'outils. |
| <p>9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Coordonner ses activités et planifier son horaire en réservant des moments pour la préparation et la participation aux activités collaboratives. • En équipe de concertation, permettre à chacun et chacune de prendre librement la parole, de faire des propositions et écouter celles des autres, de mettre ses ressources à contribution, de prendre des responsabilités et les assumer. • En équipe de travail répartir et coordonner les tâches et le leadership, trouver et mobiliser des ressources, se donner un échéancier dans l'atteinte des objectifs. |
| <p>10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation et ce, en fonction des élèves concernés.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • En équipe-école, prendre des décisions au sujet des contenus à travailler, des méthodes, des stratégies et approches pour implanter le programme éducatif. • Organiser l'enseignement en cycles d'apprentissage pluriannuels en collaboration avec l'équipe pédagogique. • Arriver à des consensus en fonction des apprentissages des élèves, sur des choix curriculaire, didactiques et pédagogiques cohérents, prévoir ensemble l'adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves, sur les étapes de progression dans la maîtrise des compétences et convenir des profils de sortie du cycle d'apprentissage |
| <p>11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les pratiques collaboratives comme moyen privilégié de formation pour développer de nouvelles compétences et pour échanger sur ses pratiques. • Donner et bénéficier du soutien personnel et professionnel, participer à l'accueil des enseignants ou autres professionnels novices. • Rechercher et participer aux différentes structures partenariales existantes en milieu scolaire qui favorisent la réflexion sur sa pratique (réseaux de pratique, communauté de pratique, etc...). |

| | |
|---|---|
| <p>12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert aux différents points de vue des partenaires, partager les rôles et responsabilités liées aux pratiques collaboratives. • S'assurer de tenir compte des enjeux de confidentialité, s'assurer aussi de ne pas divulguer des informations confidentielles non nécessaires à la poursuite des buts poursuivis par l'équipe de travail. • Bien connaître les enjeux et implications des décisions prises en équipe pluridisciplinaire sur la vie de l'élève concerné et de sa famille, particulièrement en contexte d'orientation (classe spéciale, cheminement particulier, etc. . .). |
|---|---|