

La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité

Sous la direction de France Dubé,
Marie-Hélène Giguère et Fasal Kanouté



Presses de l'Université du Québec

**La collaboration et
le partenariat pour le
bien-être et la réussite
éducative en contexte
de diversité**

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
ET BELGIQUE Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité

**Sous la direction de France Dubé,
Marie-Hélène Giguère et Fasal Kanouté**



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité /
sous la direction de France Dubé, Marie-Hélène Giguère et Fasal Kanouté.

Noms : Dubé, France, 1971- éditeur intellectuel. | Giguère, Marie-Hélène (Professeure), éditeur intellectuel. |
Kanouté, Fasal, 1959- éditeur intellectuel.

Collections : Collection Éducation-recherche.

Description : Mention de collection : Collection Éducation-recherche | Comprend des références
bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20240003942 | Canadiana (livre numérique) 20240003950 |
ISBN 9782760560192 | ISBN 9782760560208 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Équipes pédagogiques. | RVM : Enseignement—Travail en équipe. |
RVM : Succès scolaire. | RVM : Diversité des apprenants.

Classification : LCC LB1029.T4 C65 2024 | CDD 371.14/8—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

Secrétariat aux
relations canadiennes

Québec



RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de valorisation de la
recherche sur le bien-être et la réussite

Révision

Odette Larouche

Mise en page

Interscript

Dépôt légal : 2^e trimestre 2024

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D6019-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collaboratif mettant à profit l'expertise des chercheuses et chercheurs et des membres de la communauté éducative du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) impliqués au sein de l'équipe thématique Collaboration et partenariat. Nous tenons à remercier tous les membres du personnel des milieux éducatifs et communautaires que nous avons côtoyés et avec lesquels nous avons collaboré et établi des partenariats au fil des ans. Vous demeurez une source d'inspiration et de motivation dans la poursuite de nos missions respectives.

Nous tenons à remercier Nadia Rousseau, directrice du RÉVERBÈRE, qui a su réunir les chercheuses, les chercheurs et les partenaires ainsi que toutes les conditions facilitantes pour nous soutenir dans la réalisation de cet ouvrage collectif. Nous soulignons également la collaboration des personnes assistantes de recherche qui ont participé à différentes étapes de l'élaboration de cet ouvrage collectif. Il s'agit de Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi et Marie-Neige Sénécal. Leur contribution à cet ouvrage nous a été très précieuse.

Enfin, nous remercions également madame Odette Larouche par son travail minutieux de relecture. Pour terminer, nous souhaitons souligner la contribution financière du Gouvernement du Québec, notamment le Secrétariat du Québec aux relations canadiennes, de la Fondation de l'UQTR ainsi que les partenaires du RÉVERBÈRE qui ont permis la réalisation de cet ouvrage collectif.

Table des matières

Remerciements	VII
Liste des figures et tableaux	XVII
Liste des sigles et acronymes	XIX
Introduction	1
La collaboration et le partenariat en milieu scolaire: la voix des partenaires	1
<i>Sébastien Rojo, Marie-Neige Sénécal et Marie-Hélène Giguère</i>	
1. Les partenaires de l'équipe thématique « Collaboration et partenariat » du RÉVERBÈRE	2
2. Les moyens de collaboration et de partenariat utilisés par les partenaires	5
Références	11

Chapitre 1 – La collaboration et le partenariat	13
Distinctions, caractéristiques et développement	13
<i>Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi, Marie-Neige Senécal et France Dubé</i>	
1. Les distinctions et les relations entre les concepts de collaboration et de partenariat	16
1.1. La collaboration	16
1.2. Le partenariat	18
1.3. Le partenariat entre des cultures collaboratives ...	18
1.4. La démarche du travail en collaboration et en partenariat	21
2. La collaboration et le partenariat dans la communauté éducative: une synthèse en quatre axes	22
2.1. Axe 1: La collaboration interprofessionnelle	24
2.2. Axe 2: Le partenariat école-famille	30
2.3. Axe 3: Le partenariat école-communauté	34
2.4. Axe 4: L'autodétermination: concept central et transversal à la collaboration et au partenariat ...	39
Conclusion	45
Références	47
Chapitre 2 – L'autodétermination au centre de la collaboration et du partenariat	57
Un concept au-delà de l'individu	57
<i>Tara Flanagan et Sébastien Rojo</i>	
1. Qu'est-ce que l'autodétermination?	59
2. L'indépendance n'est pas synonyme d'autodétermination!	61

3. La collaboration et les partenariats: essentiels à la promotion de l'autodétermination dans le temps et dans différents contextes	62
4. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure comme modèle centré sur la participation et la collaboration avec les jeunes	64
5. Les collaborations et partenariats dans les pratiques visant le développement de l'autodétermination: vers une pollinisation systémique?	71
Conclusion	73
Références	74

**Chapitre 3 – La collaboration en milieu scolaire
en contexte de diversité**

Expériences issues de cinq écoles québécoises

Marie-Eve Gadbois et France Dubé

1. Le personnel scolaire impliqué dans la collaboration en contexte de diversité des élèves	82
2. La transformation des rôles en milieu scolaire	83
3. La collaboration en milieu scolaire: ce qui la constitue ..	85
3.1. Les rencontres formelles	86
3.2. Les échanges informels	87
3.3. Les outils de communication	88
4. La collaboration en milieu scolaire: ce qui la soutient ...	92
4.1. Des moyens pour soutenir la collaboration et pour surmonter les obstacles	92
4.2. Des facilitateurs à la collaboration	94

5.	La collaboration en milieu scolaire: ce qu'elle apporte ...	96
5.1.	Pour les élèves	96
5.2.	Pour le personnel scolaire	97
5.3.	En temps « de crise »	99
	Références	102

**Chapitre 4 – La collaboration entre le personnel enseignant
et les orthopédagogues pour répondre à la diversité
des besoins des élèves du primaire** 105

Élisabeth Boily, Chantal Ouellet et Pascale Thériault

	Une mise en contexte	106
1.	Quelques éléments théoriques	107
1.1.	Le modèle de réponse à l'intervention	107
1.2.	Les formes de collaboration	109
2.	Collaborer pour intervenir auprès de tous les élèves	113
2.1.	Le coenseignement	114
2.2.	La consultation collaborative	116
2.3.	Le décroisement	117
2.4.	Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)	118
2.5.	Les comités	120
3.	Collaborer pour intervenir auprès des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage	122
3.1.	Les interventions supplémentaires de palier II	122
3.2.	Les interventions rééducatives de palier III	126

4.	La discussion	128
4.1.	Au palier I: de nouveaux espaces collaboratifs à explorer	128
4.2.	Aux paliers II et III: une variété de modalités possibles	129
4.3.	Des conditions favorables	129
	Références	130

**Chapitre 5 – L’analyse de situations pédagogiques
pour rehausser le niveau de collaboration
entre les membres du personnel scolaire** 137

France Dubé, Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi et Marie-Hélène Giguère

1.	La collaboration pour rehausser l’inclusion scolaire	139
2.	Un dispositif pour analyser les pratiques collectivement	141
3.	Les personnes participantes au dispositif d’analyse de situations pédagogiques	143
4.	Les conditions favorables de mise en œuvre	145
5.	Les retombées de la mise en place d’analyses de situation pédagogiques en contexte de diversité	147
5.1.	Les retombées sur la collaboration entre collègues	147
5.2.	Les retombées sur les interventions ou sur les pratiques pédagogiques	148
5.3.	Les retombées sur les croyances favorables à la prise en compte de la diversité	149
	Conclusion	151
	Références	153

**Chapitre 6 – Le sens de la collaboration par l’analyse
de l’évocation du parent d’élève dans des récits
de pratique d’intervention à l’école** 157

Fasal Kanouté et Rajae Guennouni Hassani

1. Le récit biographique de la personne intervenante
comme révélateur du rapport à l’institution scolaire
et des pratiques professionnelles 159
 2. À propos de la collaboration personnel scolaire-parent
d’élève ou école-famille 163
 3. De l’importance de comprendre les contextes de vie
des familles pour mieux collaborer avec les parents 167
 4. Accueil du parent d’élève et collaboration au plus près
des besoins de l’enfant 169
 5. La collaboration avec le parent dans une synergie
interprofessionnelle et avec la communauté 174
- Conclusion 177
- Références 179

**Chapitre 7 – Les relations familles musulmanes-école
dans l’espace montréalais** 183

Entre enjeux et défis 183

Rajae Guennouni Hassani et Fasal Kanouté

1. Le contexte de la recherche 184
2. À propos de stratégies parentales en lien
avec le rapport des parents avec l’école 186
3. La méthodologie 188
4. Les résultats 189

4.1. Des modalités qui régissent la communication familles musulmanes-école	190
4.2. Des positions contrastées au sujet de la participation des parents à l'école	193
4.3. Des stratégies parentales à multiples volets déployées à l'école	196
4.4. Diverses tensions dans la relation école-familles musulmanes	201
4.5. Des modalités qui sous-tendent le retrait des parents musulmans à l'école québécoise	207
Conclusion	210
Références	212

Chapitre 8 – Des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration école-familles en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés 217

Justine Gosselin-Gagné

1. La collaboration école-familles en contexte de diversité: de la reconnaissance des défis à l'importance de la soutenir dans une perspective inclusive	218
2. Une recherche ethnographique en milieux scolaires primaires à Montréal	221
3. Les stratégies des milieux participants pour collaborer avec les familles afin de soutenir le bien-être ainsi que la réussite des élèves	223
3.1. L'accueil explicite des familles nouvelles arrivantes	224
3.2. L'accueil chaleureux des familles en visite à l'école au-delà de l'accueil initial	226

3.3.	La communication régulière et flexible avec les familles	229
3.4.	La décentration et la communication interculturelle avec les familles	234
3.5.	Le soutien à l'implication des parents et la valorisation de différents types d'engagements scolaires	235
3.6.	Le référencement vers des ressources et l'accompagnement des familles	241
	Conclusion	244
	Références	246
	Conclusion	251
	La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative: des processus en constante évolution	251
	<i>Marie-Hélène Giguère et France Dubé</i>	
1.	La clarification des concepts de collaboration et de partenariat	252
2.	L'autodétermination en filigrane du modèle de collaboration dans la communauté éducative	252
3.	Des dispositifs au service de la collaboration en milieu scolaire	254
4.	Le partenariat école-famille-communauté	255
	Notices biographiques	259

Liste des figures et tableaux

Figure 1.1	Les caractéristiques de la culture collaborative . . .	17
Figure 1.2	Le partenariat entre cultures collaboratives	19
Figure 1.3	Les étapes du processus de travail en collaboration et en partenariat	22
Figure 1.4	Les axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative	23
Figure 1.5	Les formes de relations entre les partenaires . . .	31
Figure 1.6	Les composantes de l'autodétermination	42
Figure 2.1	Modèle fonctionnel de l'autodétermination	66
Figure 2.2	Théorie de l'agentivité causale dans le développement de l'autodétermination	69
Figure 2.3	Modèle intégratif de l'autodétermination	73
Figure 4.1	Composantes essentielles du modèle Ràl	107
Figure 4.2	Paliers d'intervention du modèle Ràl	109
Figure 4.3	Configurations du coenseignement	111
Figure C.1	Les axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative	253

Tableau 1.1	Niveaux d'interdépendance (inspiré de Beaumont, Lavoie et Couture, 2010)	28
Tableau 1.2	Typologie des partenaires	36
Tableau 3.1	Les modes de collaboration, leurs formes et leurs fonctions spécifiques	86

Liste des sigles et acronymes

CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IPNA	Intervention psychosociale par la nature et l'aventure
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NCRTI	National Center on Response to Intervention
RAI/RàI	Réponse à l'intervention
RÉVERBÈRE	Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité
RMJQ	Regroupement des maisons des jeunes du Québec
ROCLD	Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
TES	Personne technicienne en éducation spécialisée
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

La collaboration et le partenariat en milieu scolaire : la voix des partenaires

Sébastien Rojo, Marie-Neige Senécal et Marie-Hélène Giguère

Les milieux éducatifs et plus largement l'éducation portent une responsabilité sociétale qui appelle à une vision partagée de la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] 2017). En 2018, une initiative pancanadienne a vu le jour dans ce contexte : le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Ce réseau a pour finalité « le développement et la mise en place de stratégies de mobilisation de connaissances favorisant l'utilisation des connaissances issues de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité » (RÉVERBÈRE, 2021, p. 5).

En 2017, le Gouvernement du Québec annonçait des mesures pour soutenir la réussite des élèves dans son plan économique. Ces mesures se regroupent à travers Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie (MEES, 2017). Lors du processus d'élaboration de cette nouvelle Politique de la réussite éducative, la collaboration et le partenariat sont ciblés comme

des leviers incontournables à la réussite des élèves. C'est dans ce sens que la réflexion autour de la structuration du RÉVERBÈRE a mené à la création d'une équipe thématique sur la collaboration et le partenariat.

Au cours de la première rencontre entre les membres de la communauté scientifique et les partenaires du Réseau à l'automne 2018, les besoins et les défis de la collaboration et du partenariat autour du bien-être et de la réussite éducative en contexte de diversité ont été évoqués. À travers ce moment de partage, plusieurs sujets sont ressortis comme des thèmes importants qui ont interpellé fortement les partenaires du Réseau (p. ex. les modalités de collaboration, les attentes, les leviers et les obstacles/défis). À l'issue de cette première étape avec les partenaires, notre équipe s'est donné comme objectif de produire une recension des écrits sur la collaboration et le partenariat en lien avec la réussite éducative et le bien-être en contexte de diversité (Rojo *et al.*, 2019).

De façon à bien cerner qui sont les différents partenaires du Réseau, nous présentons maintenant les profils de ces derniers issus des milieux de pratique (scolaire, communautaire et ministériel) et représentant l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse.

1. Les partenaires de l'équipe thématique « Collaboration et partenariat » du RÉVERBÈRE

Plusieurs partenaires ont été choisis pour aider au développement de la mise en place de stratégies de mobilisation de connaissances favorisant l'utilisation des connaissances issues de la recherche autour du bien-être et de la réussite en contexte de diversité¹.

1 Les coordonnées des responsables de chacun des partenaires sont disponibles dans le bottin des partenaires, chercheurs, chercheuses, collaborateurs et collaboratrices du RÉVERBÈRE à l'adresse suivante : <<https://reverbereeducation.com/bottin-interactif/>>.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (Le Centre franco)

Le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (Le Centre franco) est un organisme à but non lucratif au service des conseils scolaires de langue française en Ontario. Sa mission est de veiller à l'épanouissement, au développement ainsi qu'à l'amélioration de l'éducation en langue française dans le cadre de deux grands domaines d'activités: la formation professionnelle et l'accompagnement du personnel des conseils scolaires, de même que l'élaboration, la production et la distribution de ressources pédagogiques. Ainsi, pour accomplir sa mission, Le Centre franco réalise divers projets novateurs, programmes, ententes, partenariats, produits et services destinés à soutenir et à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'éducation en français.

Conseil scolaire des écoles francsaskoises (CÉF)

Le Conseil scolaire des écoles francsaskoises (CÉF) œuvre à l'épanouissement de la communauté francophone en milieu minoritaire. Sa mission vise à soutenir chaque élève dans son cheminement afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs personnels et académiques. En ce sens, le CÉF offre à ses élèves un environnement sain et accueillant en vue de les préparer à leur réussite éducative, identitaire et culturelle.

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) est un carrefour intersectoriel et interdisciplinaire de réseaux professionnels de compétences diversifiées dont la mission est de développer la pédagogie et les compétences professionnelles des personnes enseignantes en vue d'accroître la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Dans une perspective de formation continue, le CPIQ est au cœur du développement professionnel des personnes enseignantes.

Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ)

Depuis près de 40 ans, le Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ) représente et promeut le projet Maison des jeunes qui compte plus de 186 membres répartis sur l'ensemble du territoire québécois et qui a pour mission de soutenir les jeunes à devenir des citoyens critiques, actifs et responsables. Le RMJQ travaille ainsi quotidiennement à former et à accompagner les maisons des jeunes dans leurs pratiques et leurs services aux jeunes.

Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD)

Les membres du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD), aidant plus de 15 000 jeunes et parents chaque année, cumulent plus de 25 ans d'expertise en intervention auprès des jeunes en difficulté et de leur famille. Le ROCLD représente une soixantaine d'organismes d'action communautaire autonome (ACA) issus des besoins identifiés par le milieu, qui ont en commun la volonté de travailler à contrer le décrochage scolaire et ses effets. Ces organismes collaborent à la mission de l'école (instruire, qualifier, socialiser) par des moyens à la fois complémentaires et alternatifs à celle-ci dans le but de promouvoir et de soutenir la lutte au décrochage pour favoriser le développement du plein potentiel de tous les jeunes à travers des parcours diversifiés et pour une réussite éducative inclusive, accessible et égalitaire.

Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ)

Depuis 1975, la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ) a pour mission de favoriser et de promouvoir des services éducatifs de qualité, accessibles à tous les jeunes et les adultes qui bénéficient de services des centres de formation des centres de services scolaires et des organisations scolaires autochtones du Québec. La TRÉAQ est le lieu de rencontre des personnes expertes de la formation professionnelle, de la formation générale des adultes et de la formation de base en entreprise pour s'informer, s'impliquer et faire avancer les pratiques du milieu.

2. Les moyens de collaboration et de partenariat utilisés par les partenaires

Lors d'une deuxième rencontre en février 2020, l'équipe « Collaboration et partenariat » du RÉVERBÈRE s'est entretenue avec les partenaires du Réseau afin de broser un portrait des ressources utilisées par ces derniers sur le plan de la collaboration et du partenariat. Les discussions ont ainsi permis d'identifier les besoins émanant des outils, des démarches et des procédures utilisés par les partenaires au sein de leurs activités collaboratives et partenariales, et ce, dans le but de favoriser le bien-être et la réussite éducative des élèves en contexte de diversité.

Pour favoriser la collaboration et le partenariat dans les plans d'action visant la réussite éducative des élèves, la diffusion de l'information représente ainsi le fil directeur auquel les autres besoins se greffent. À cet égard, les partenaires ont privilégié des outils, des démarches et des procédures répondant à leurs besoins de visibilité, de développement professionnel, de travail collaboratif, de collecte de données et d'accès aux ressources. Par exemple, pour réunir les personnes au sein de leur organisation, pour créer un sentiment d'appartenance à cette dernière et pour établir de nouvelles collaborations et de nouveaux partenariats nécessaires à la réalisation de leur mission, certains partenaires se sont dotés d'un plan de communication, d'une stratégie numérique favorisant leur visibilité sur les réseaux sociaux et sur la toile. L'actualisation de ce plan numérique passe entre autres par l'emploi de mots-clés (*hashtag*) sur des plateformes telles que Facebook et Twitter, par l'utilisation du logo de l'organisation dans les courriels et dans les infolettres, ainsi que par l'accès à une zone membre sur le site Internet organisationnel.

Une culture de collaboration passe également par l'assertion que le travail collectif a toujours plus de portée que le travail individuel. En ce sens, pour réunir les membres de la communauté éducative autour d'un projet collaboratif dans le respect de leur mandat et de leur mission, il est nécessaire que ceux-ci puissent bénéficier de ressources numériques facilitant la recherche, la collecte et le partage d'informations ainsi que l'élaboration de plans d'action. À cet effet, les partenaires ont opté pour l'utilisation de documents

partagés (*Sharepoint*) ou communs tels que Google Drive et OneNote ainsi que de logiciels spécialisés de type *Client tracker management system* pour consigner des données sur les difficultés des élèves ou pour créer des portraits de classe à la suite d'évaluations de dépistage. La mise en commun de ces informations facilite ainsi la réflexion, la prise de décisions et la planification des actions à entreprendre pour intervenir efficacement auprès des élèves nécessitant un soutien plus intensif.

Pour rencontrer les cibles d'apprentissage désirées, il est également primordial d'appuyer les interventions éducatives sur des pratiques issues de la recherche. Or, la régulation de l'enseignement passe nécessairement par le développement professionnel, qui permet de hausser l'expertise de chaque membre et celle de l'équipe de travail. En ce sens, les organisations ont la responsabilité de promouvoir des formations et de les rendre accessibles à leurs membres. De ce fait, les partenaires rencontrés préconisent le recours à des plateformes de visioconférence, de capsules vidéo et de forums de discussion ainsi que l'accessibilité à des personnes-ressources internes et externes pour former le personnel, pour soutenir le transfert des apprentissages dans le quotidien et pour accroître l'apprentissage professionnel dans une visée de diversité et de bien-être.

Dans le même ordre d'idées, depuis 2018, les conseils scolaires francophones de l'Alberta, en collaboration avec des consortiums régionaux de développement professionnel de l'Alberta (ARPDC), veillent à l'implantation dans leurs écoles d'un modèle de la réponse à l'intervention (RAI)² élaboré par *Jigsaw Learning*³, une entreprise créée par un enseignant de la région. Grâce à ses outils collaboratifs et au soutien de ses conseillers, *Jigsaw Learning* aide les membres de la communauté éducative à mettre sur pied

2 « La réponse à l'intervention désigne une approche systémique de la prestation des services éducatifs qui vise à prévenir les difficultés d'apprentissage et à fournir, aussi rapidement que possible, à chaque élève le soutien dont il a besoin pour réaliser son potentiel à l'école » (Desrochers, 2021, p. 51).

3 <<https://www.jigsawlearning.ca/>>.

des communautés professionnelles d'apprentissage permettant de hausser la qualité de l'enseignement prodigué et d'intervenir efficacement auprès de tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative.

Malgré la grande variété d'outils, de démarches et de procédures employés par les partenaires, des enjeux demeurent, lesquels pouvant mettre un frein à des possibilités de collaboration et de partenariat.

Questionnement des partenaires du RÉVERBÈRE

Comment le développement professionnel peut-il être orienté pour le bien-être et la réussite des élèves? Comment s'assurer que les apprentissages professionnels seront utilisés adéquatement? Qui doit être responsable du transfert de la connaissance dans les milieux? Comment impliquer les jeunes dans les dispositifs collaboratifs mis en place pour les aider? Comment rendre les pratiques collaboratives plus uniformes dans des milieux qui ont des façons de faire très hétérogènes? Comment rejoindre les parents d'élèves? Comment avoir du temps de concertation pour réunir les personnes des milieux scolaires et extrascolaires?

Un colloque organisé par le RÉVERBÈRE en 2021 a également fait ressortir le fait que l'accompagnement des milieux scolaires orientait la collaboration; cet accompagnement est situé en tant qu'objet dans un contexte. La conclusion du colloque montrait que les différentes présentations avaient fait état de l'aspect itératif de la collaboration et de son aspect volontaire comme étant des conditions d'efficacité incontournables. De plus, il a été répété à maintes reprises que la compréhension des rôles de chaque personne dans la relation de collaboration et de partenariat – mais surtout le contact avec la diversité, la rencontre sans jugement – permet une ouverture au changement, une représentation différente, ouverte face à la réalité, une croyance nouvelle qui s'approprie. La réflexion collective, la coconstruction, le fait de « marcher avec... » permettent des prises de décisions et des responsabilités partagées entre les membres de la communauté éducative.

Cet ouvrage vise à présenter un portrait de ce que dit la recherche au sujet de la collaboration et du partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. Cette synthèse a été schématisée en quatre axes pour illustrer les dimensions qui ressortent de la recherche. Ainsi, outre cette synthèse des écrits, cet ouvrage se bonifie d'exemples de travaux de membres du RÉVERBÈRE pour traiter plus spécifiquement des axes développés afin de répondre aux besoins et aux questions des partenaires, soit les enjeux entourant l'autodétermination de l'élève et de son milieu, la collaboration dans le milieu scolaire, la collaboration école-famille et le partenariat école-communauté. Des membres de la communauté scientifique du réseau présenteront ainsi des résultats de réflexions et de recherches effectuées en collaboration avec des membres de la communauté éducative.

Le chapitre 1 présente une synthèse des écrits rassemblant des références sur la thématique de la collaboration et du partenariat. Dans ce chapitre, une définition de ces deux termes est d'abord esquissée, puis, pour chacun des quatre axes mentionnés dans le paragraphe précédent, Marie-Ève Gadbois, Olivier Bruchesi, Marie-Neige Senécal et France Dubé traitent principalement des attentes du milieu, des obstacles et des défis à relever ainsi que des leviers à la collaboration et au partenariat. Une bibliographie organisée selon ces axes termine le chapitre.

Dans le chapitre 2, Tara Flanagan et Sébastien Rojo abordent un axe transversal à l'ensemble des chapitres : l'autodétermination dans la collaboration et le partenariat en tant que concept central dans la réussite et le bien-être de l'élève, mais aussi dans une perspective bien plus large que celle centrée sur l'individu. Ce sont tous les membres de la communauté éducative qui doivent être autodéterminés dans les types de collaboration et de partenariat exposés aux chapitres subséquents.

Le chapitre 3 vise à décrire des dispositifs collaboratifs mis en œuvre dans trois écoles primaires et dans deux écoles secondaires pour soutenir la scolarisation des élèves en contexte de diversité. Ce chapitre se situe donc dans l'axe de la collaboration en milieu scolaire. Marie-Eve Gadbois et France Dubé brossent d'abord un portrait des personnes impliquées ainsi que leur rôle

spécifique dans les dispositifs de collaboration étudiés. Les caractéristiques de cette collaboration seront également abordées selon trois perspectives particulières, soit 1) les éléments qui constituent cette collaboration, 2) les facteurs qui la soutiennent, et 3) ce qu'elle apporte de bénéfique pour les élèves ainsi que pour le personnel scolaire, notamment en temps « de crise ».

Toujours dans ce même axe, le chapitre 4 porte sur la collaboration orthopédagogues et personnes enseignantes en vue de répondre à la diversité des besoins rencontrés au sein des écoles. Élisabeth Boily, Chantal Ouellet et Pascale Thériault décrivent les pratiques collaboratives effectives de trois dyades formées d'une enseignante et d'une orthopédagogue dans le cadre de l'implantation du modèle de la réponse à l'intervention (RAI) dans trois écoles primaires provenant de différents centres de services scolaires. Pour répondre à la diversité des besoins des élèves, certaines conditions organisationnelles favorables à l'instauration de ces pratiques collaboratives sont également identifiées, notamment l'ajout de temps de concertation ainsi que la formalisation des pratiques collaboratives. Ces conditions rehausseraient le degré d'intensité de la relation entre le personnel enseignant et les orthopédagogues, laissant ainsi place à une véritable collaboration.

Le chapitre 5 aborde le dispositif d'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration en milieu scolaire. France Dubé, Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi et Marie-Hélène Giguère posent les jalons du dispositif d'analyse de situations pédagogiques pour guider les équipes-écoles du primaire et du secondaire souhaitant expérimenter ce dispositif de collaboration. Un portrait des personnes intervenantes qui bénéficieraient de leur implication dans ce type de dispositif est ensuite présenté, ainsi que des conditions gagnantes nécessaires à la mise en œuvre de l'analyse de situations pédagogiques et des retombées pour les milieux scolaires.

Le chapitre 6 présente le sens de la collaboration par l'analyse de l'évocation du parent d'élève dans des récits de pratique du personnel enseignant et d'intervention dans deux écoles primaires qui conjuguent pluriethnicité significative et défavorisation socioéconomique. Plus précisément, Fasal Kanouté

et Rajae Guennouni Hassani explorent la place du parent dans le discours de deux enseignantes et d'une éducatrice dans le but de démontrer l'importance de légitimer la relation avec le parent d'élève dans la collaboration école-famille, et d'identifier les postures à adopter auprès de ce dernier et les défis à relever pour l'accueillir dans l'axe de la collaboration école-famille. Les enjeux de cette légitimation, pour le développement professionnel du personnel enseignant et d'intervention ainsi que pour la formation initiale et continue, y sont également discutés.

Dans le même axe traitant de la collaboration école-famille, le chapitre 7 traite plus particulièrement des relations entre les familles musulmanes et l'école dans l'espace montréalais. Le débat sur le *vivre-ensemble* que la société québécoise vit actuellement laisse transparaître de nombreux défis auxquels est confrontée la communauté musulmane. Rajae Guennouni Hassani et Fasal Kanouté discutent donc de la forme de ces défis en milieu scolaire, notamment des contraintes et des barrières qui freinent une collaboration étroite et harmonieuse avec les familles musulmanes et qui affectent, en conséquence, le développement socioscolaire de certains élèves.

En terminant, il sera question au chapitre 8 des discours d'acteurs et actrices scolaires autour de l'importance de la collaboration école-familles en contexte de diversité, une collaboration qui peut être compromise par des vulnérabilités vécues par les enfants et les familles issues de l'immigration ou en contexte de précarité financière. Dans ce chapitre, Justine Gosselin-Gagné explore la relation école-famille en milieu scolaire pluriethnique ou défavorisé afin de documenter, selon une approche ethnographique, les pratiques et les stratégies mises en œuvre par deux écoles montréalaises pour favoriser la collaboration avec les familles et ainsi mieux répondre aux besoins de bien-être et de réussite éducative des élèves.

La conclusion de cet ouvrage collectif s'attache à tisser des liens entre la synthèse des connaissances et les résultats des recherches présentées dans les différents chapitres. Marie-Hélène Giguère et France Dubé terminent cette réflexion sur des pistes de recherches futures pour bonifier la collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité.

Références

Desrochers, A. (2021). *Réponse à l'intervention et apprentissage de la lecture*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017). *Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie*, Québec, Gouvernement du Québec.

Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité – RÉVERBÈRE (2021). *Plan de partenariat et de gouvernance 2021-2027*, <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/04/Plan-de-partenariat_2021_final.pdf>, consulté le 18 octobre 2023.

Rojo, S., F. Kanouté, F. Dubé et T. Flanagan (2019). *Enjeux et défis de la collaboration et du partenariat favorisant le bien-être, la réussite en contexte de diversité : ce qu'en disent les partenaires pancanadiens du RÉVERBÈRE*, communication présentée dans le cadre du 87^e Congrès de l'ACFAS, mai, Outaouais.

Chapitre 1

La collaboration et le partenariat

Distinctions, caractéristiques et développement

Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi, Marie-Neige Senécal et France Dubé

Questions clés

- **Qu'est-ce qui distingue la collaboration du partenariat et comment sont-ils mis en œuvre dans la communauté éducative ?**
- **Comment la collaboration et le partenariat entre les personnes intervenantes scolaires, la famille et la communauté soutiennent-ils le bien-être et la réussite éducative de l'élève ?**
- **En quoi l'autodétermination bonifie-t-elle la collaboration et le partenariat en contexte scolaire ?**

Les définitions associées aux concepts de collaboration et de partenariat diffèrent considérablement dans la littérature (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999; Boulanger *et al.*, 2014). Bien que des nuances soient suggérées dans les écrits, une confusion subsiste et il apparaît important de définir ces concepts et de déterminer le sens qu'on leur donne. L'équipe thématique « Collaboration et partenariat » du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) s'est donné pour mandat de rassembler les connaissances sur le sujet afin de distinguer ces deux concepts et d'exposer les enjeux qui y sont associés. Des déclinaisons de plusieurs modèles conceptuels ont permis de sous-catégoriser, de niveler et de détailler ces concepts sous forme de processus ou de démarches, qui sont présentés sous plusieurs formes et structures.

Dans ce chapitre, nous présentons les liens à faire entre les deux concepts ainsi que les éléments qui les distinguent. Nous exposons ensuite les concepts de collaboration et de partenariat dans la communauté éducative – plus précisément en contexte de diversité visant à soutenir le bien-être et la réussite éducative pour tous les élèves – avec les caractéristiques qui leur sont propres.

Les concepts de collaboration et de partenariat peuvent être illustrés par les expressions « faire avec d'autres » ou « faire ensemble ». S'ajoute comme caractéristique essentielle le fait que, de part et d'autre, des personnes participantes sont impliquées et ont recours au travail en complémentarité en vue d'atteindre un objectif commun. Dans l'environnement scolaire, cette complémentarité s'actualise par la mobilisation de la communauté éducative autour du bien-être et de la réussite éducative des élèves.

Les approches et modalités éducatives sont appelées à changer et à évoluer vers une éducation inclusive, laquelle repose sur de nombreux principes essentiels, dont font partie la collaboration et le partenariat (Bélanger, 2015; Moreau, 2015). Ainsi, dans un système en changement dans lequel on doit répondre aux besoins diversifiés des élèves, une réorganisation des services s'avère nécessaire et elle implique un engagement et un travail en collaboration afin de répondre à ces besoins, tant sur le plan individuel que collectif (Duchesne, 2004).

Dans son plan d'action québécois *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) indique que pour hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires des élèves, une étroite collaboration doit s'établir entre le personnel scolaire, les parents (la famille) ainsi que la communauté. Dans le même sens, en Ontario, le ministère de l'Éducation s'est donné comme piste d'action de collaborer avec les partenaires pour déterminer les facteurs qui soutiennent le bien-être des élèves et adopter des mesures connexes en vue d'atteindre son objectif de promouvoir le bien-être des élèves (ministère de l'Éducation, 2014). Le travail en collaboration et en partenariat favorise une réorganisation, une optimisation et une amélioration de la qualité des services (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Ainsi, des efforts de rapprochements entre les différentes personnes concernées par l'éducation des jeunes devraient être mis en place. À partir des liens qui se développent entre eux, des relations de partenariat émergent et soutiennent la mise en œuvre d'actions cohérentes et adaptées aux besoins des élèves en contexte de diversité. Les services sont planifiés entre toutes les personnes participantes de façon préventive plutôt qu'en réaction à des problématiques, et ce, souvent dans l'urgence. Par exemple, les services inclusifs se dotent systématiquement d'un système de pratiques éducatives de collaboration entre les parents et le personnel des services aux élèves. Le plan d'intervention individualisé¹ représente un des outils de concertation et de coordination possible (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Si cet objectif commun de bien-être et de réussite éducative réunit, en contexte de diversité, collaboration et partenariat, des éléments fondamentaux distinguent ces deux concepts. Ils sont présentés à tour de rôle dans la prochaine section.

1 Au Québec, le concept de plan d'intervention ou plan d'intervention individualisé fait référence à l'outil de planification systématique des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté. Il est possible de se référer au lexique du RÉVERBÈRE pour connaître les appellations associées dans diverses provinces canadiennes : <<https://reverbereeducation.com/lexique/>>, consulté le 14 janvier 2024.

1. Les distinctions et les relations entre les concepts de collaboration et de partenariat

Dans cette section, nous définissons d’abord la collaboration selon une perspective de culture collaborative, puis nous détaillons le concept de partenariat, qui se développe entre deux ou plusieurs cultures collaboratives, et nous exposons une démarche du travail en collaboration ou en partenariat en quatre étapes en fin de section.

1.1. La collaboration

Le concept de collaboration désigne les processus du travail « ensemble, en commun ». Il s’agit de la conciliation des efforts de chacun en prenant des décisions partagées en vue d’atteindre un but commun (Moreau, Fortin et Clément, 2002 ; Panitz, 1999 ; Pharand, Portelance et Borges, 2011). La collaboration relève d’un processus relationnel dans lequel s’installe une culture collaborative entre les personnes qui y contribuent et pouvant être vécue selon différents degrés de relation et d’engagement entre eux (Larivée, 2011). Cette culture collaborative se développe dans une démarche conjointe s’actualisant sur une base volontaire et participative et dans laquelle les responsabilités sont partagées entre les personnes en fonction des objectifs qu’elles définissent ensemble. Dans le contexte scolaire, collaborer signifie aussi développer une intelligence collective en poursuivant un but commun, qui vise la réussite éducative des élèves, l’atteinte de leur plein potentiel ainsi que leur bien-être, et ce, tout au long de leur parcours scolaire (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MEES], 2017).

Des auteurs et autrices ont mis en relief des caractéristiques de l’instauration d’une culture collaborative entre deux ou plusieurs personnes (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018 ; Friend et Cook, 2017). Comme l’illustre la figure 1.1, la culture collaborative propre à l’ensemble des personnes impliquées dans

un même environnement, clairement circonscrit et défini, est constituée des caractéristiques énoncées qui suivent. Elle implique entre autres que la collaboration :

- **requiert la parité entre les participants**: chaque personne peut contribuer à la prise de décision et exprimer ses opinions;
- **constitue un acte volontaire**: ce volontariat est soutenu lorsque la collaboration a du sens pour les personnes et répond à un réel besoin;
- **repose sur un partage des responsabilités**: une division des tâches effectuée entre les personnes dans une perspective de complémentarité;
- **se développe autour d'une relation d'interdépendance**: les personnes interagissent (à diverses fréquences et intensités) et s'influencent mutuellement;
- **est basée sur la poursuite de buts communs**: les personnes doivent avoir au moins un but commun.



Figure 1.1 Les caractéristiques de la culture collaborative

Source: Auteurs.

1.2. Le partenariat

Le concept de partenariat, pour sa part, se réfère à l'association de partenaires en fonction de leurs ressources et de leurs expertises respectives en vue d'atteindre des objectifs communs. Dans l'établissement du partenariat, les objectifs et les actions à entreprendre par chacun et chacune sont définis et formalisés par une prise de décisions établie par un consensus entre les partenaires (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999). Cela suppose un engagement formel de chaque personne participante, « qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but de réaliser quelque chose en commun » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, cité dans Moreau, Robertson et Ruel, 2005, p. 150). La mise en œuvre d'un partenariat va donc au-delà d'une concertation « au besoin » ou de comités *ad hoc*. Les partenaires sont amenés à travailler et à faire équipe ensemble en vue d'opérationnaliser le consensus établi entre eux (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Les partenaires impliqués prennent part à des échanges et à des réflexions collectives et doivent collaborer et se concerter dans la prise de décisions (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999). Un rapport égalitaire s'établit entre les partenaires dans une perspective d'interdépendance entre les parties. Une relation réciproque liée aux sentiments de solidarité et d'entraide mutuelle en vue d'atteindre les objectifs communs est à développer au sein du partenariat.

Dans la communauté éducative, le partenariat peut, par exemple, se développer dans une volonté de prestation partagée de services ou de soutien à offrir aux élèves en s'appuyant sur des ressources externes.

1.3. Le partenariat entre des cultures collaboratives

Le partenariat peut être issu de deux ou plusieurs cultures collaboratives qui se rencontrent pour atteindre un but commun. Par exemple, la maison des jeunes d'un quartier dans laquelle les personnes intervenantes ont une culture collaborative établie devient partenaire avec l'école du quartier

dans laquelle une autre culture collaborative est existante. Ensemble, ces deux entités établissent un partenariat avec comme objectif commun le bien-être et la réussite éducative des jeunes de leur quartier. Dans ce partenariat, les deux entités reconnaissent leur interdépendance et leur solidarité, mais elles ont toutes deux une identité individuelle. Au cœur de cette identité, elles ont respectivement les ressources qu'elles utilisent et desquelles le partenariat peut bénéficier. Cette caractéristique distingue le partenariat de la collaboration dans laquelle les membres de la communauté appartiennent à la même culture. Dans cette perspective, la complémentarité qui existe entre les partenaires devient évidente, notamment par le partage de leurs ressources respectives. Les partenaires s'engagent dans un rapport égalitaire : la personne intervenante professionnelle n'est plus la seule personne « experte » qui dicte la marche à suivre aux autres partenaires. Il n'y a plus de demandes unilatérales, mais plutôt l'instauration de relations entre les partenaires (Bouchard, Pelchat et Boudreau, 1999). La figure 1.2 illustre cette rencontre partenariale entre deux cultures collaboratives.

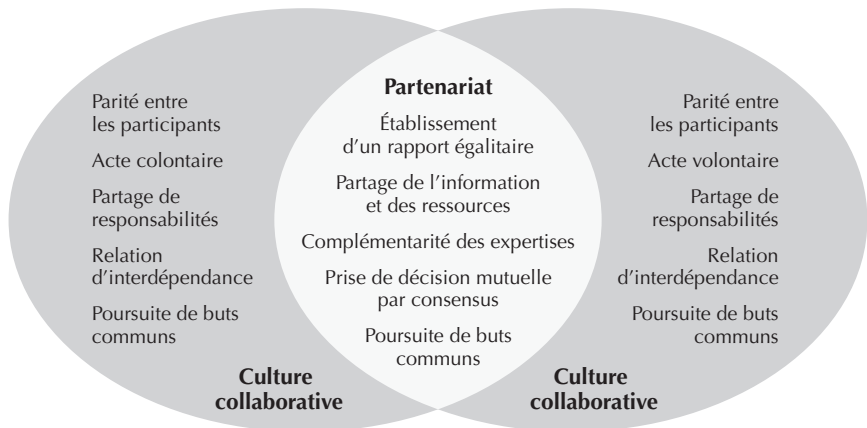


Figure 1.2 Le partenariat entre cultures collaboratives

Source : Auteurs.

Le travail en partenariat peut nécessiter un certain temps d'appropriation et les partenaires peuvent parfois faire face à des obstacles. Les origines institutionnelles de chaque milieu ne sont pas identiques, ce qui implique que leurs objectifs, leur mission et leurs fondements ne sont pas nécessairement les mêmes. Au quotidien, les partenaires vivent respectivement leurs activités ; l'importance ou l'urgence des besoins rend l'action prépondérante et n'est pas toujours nécessairement compatible avec la cohérence des attentes mutuelles. Cette hétérogénéité des institutions et des formes d'actions que chaque entité a l'habitude de privilégier peut parfois entraîner des distinctions dans le sens donné à la réussite éducative (Bauthier, 1999). D'ailleurs, le concept de réussite éducative représente un objet de négociation par les personnes participantes au sein des communautés éducatives (Borri-Anadon *et al.*, 2021) puisqu'en fonction des perspectives, différentes dimensions de l'élève dans son contexte de vie sont considérées (Gagnon, Bourque et Marion, 2020) impliquant, par exemple, la conception de bien-être (Demba, 2016; Guimard *et al.*, 2015).

La variation possible de ces concepts entre les partenaires implique nécessairement l'établissement d'une explicitation réciproque sur le plan des valeurs et des conceptions respectives qui sous-tendent les projets communs. De plus, la qualité du partenariat est influencée par les compétences des partenaires « à réguler les tensions liées aux intérêts et finalités de chacun » et possiblement « à apporter des changements dans leurs pratiques organisationnelles à partir d'une vision partagée de la réussite éducative et du développement de la communauté éducative » (Gagnon, Bourque et Marion, 2020, p. 124). Le travail en partenariat amène donc une prise de conscience de chaque entité par rapport à sa propre identité professionnelle et nécessite une décentration socioprofessionnelle. Plus précisément, chaque entité doit apprendre à objectiver son propre système de références professionnelles afin de pouvoir admettre d'autres perspectives (Ladmiral et Lipiansky, 1989). Cela peut engendrer une modification des identités professionnelles ou encore une révision des cultures professionnelles. Un temps d'appropriation est nécessaire pour permettre cette révision, en vue de développer une

culture commune par des négociations constantes, par la recherche d'équilibre. De là relève l'importance d'établir une reconnaissance réciproque des ressources respectives, une valorisation des expertises ainsi qu'un rapport égalitaire entre tous les partenaires (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999). La prise de décision visant un consensus entre les parties devrait d'ailleurs s'appuyer sur ce rapport égalitaire.

Conjointement, les partenaires doivent donc dépasser leurs interprétations et visions différentes pour élaborer et coordonner des projets partagés en vue de proposer des solutions aux enjeux qui nuisent à la réussite éducative. Ils définissent sur quels fronts chaque entité et chaque personne sont impliquées et quels sont les objectifs communs de leurs actions partenariales.

1.4. La démarche du travail en collaboration et en partenariat

La mise en place du travail en collaboration et le développement d'un partenariat relèvent d'une démarche dans laquelle les personnes participantes sont amenées à coconstruire, à négocier et à allier leurs ressources et énergies dans une cause commune (Landry et Gagnon, 1999). Plusieurs modèles décrivent le travail en collaboration et en partenariat sous forme de processus divisé en étapes. Le modèle présenté à la figure 1.3 s'inspire de celui présenté par Buysse et Wesley (2001), qui suggère une démarche ayant pour objectif principal de rendre plus efficace le travail en équipe. Dans le cadre de ce chapitre, la démarche a été adaptée au contexte de la communauté éducative et elle expose le processus de travail en collaboration ou en partenariat en quatre étapes distinctes. Pour chaque étape, des questions à poser aux personnes participantes ou aux partenaires sont suggérées et elles devraient être abordées en vue de rendre efficace le travail nécessitant la collaboration entre plusieurs personnes ou encore le partenariat entre deux ou plusieurs entités. Ce processus ne se veut pas nécessairement linéaire et peut être mené de manière itérative en fonction du développement du partenariat.

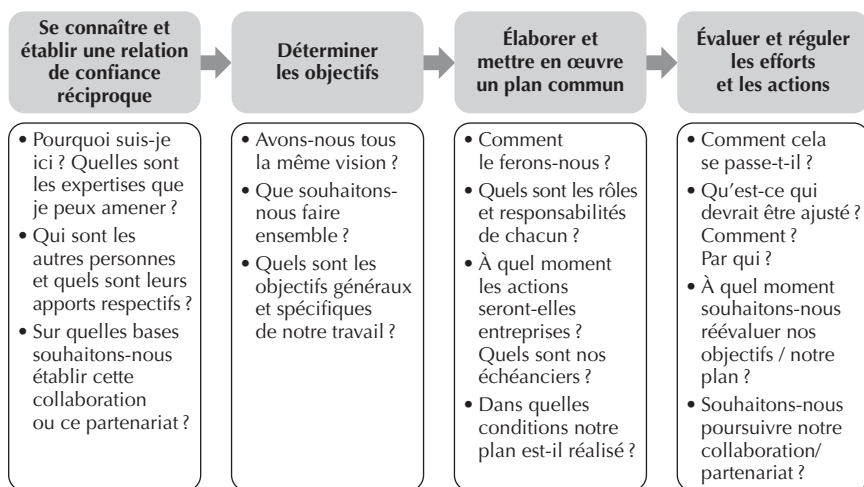


Figure 1.3 Les étapes du processus de travail en collaboration et en partenariat
Source : Auteurs.

2. La collaboration et le partenariat dans la communauté éducative : une synthèse en quatre axes

Dans l'environnement scolaire, la collaboration et le partenariat peuvent se réaliser dans divers contextes et entre différentes sphères qui gravitent autour de l'élève. Pour refléter la globalité des enjeux propres à la collaboration et au partenariat dans la communauté éducative et avec l'ensemble des personnes qui sont impliquées, quatre axes sont exposés : 1) la collaboration interprofessionnelle ; 2) le partenariat école-famille ; 3) le partenariat école-communauté ; 4) l'autodétermination. Comme l'illustre la figure 1.4, le dernier axe, celui de l'autodétermination, se situe à la fois au centre, représentant l'élève autodéterminé, mais également en filigrane de l'ensemble des axes présentés. Cet axe d'autodétermination est ainsi à la fois central et transversal à la collaboration et au partenariat dans la communauté éducative.

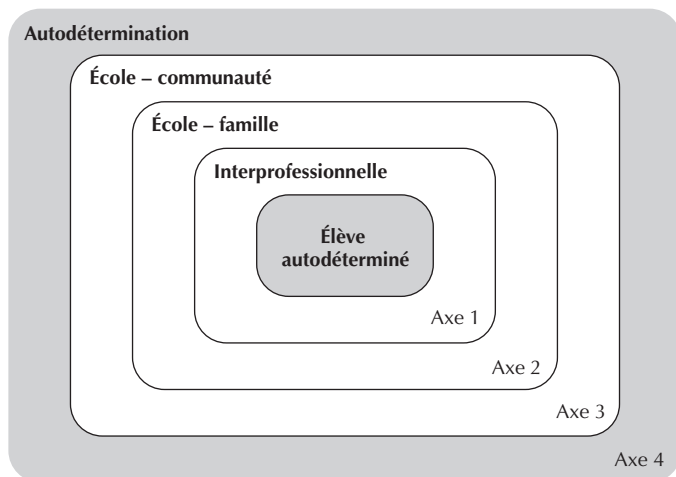


Figure 1.4 Les axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative

Source : Auteurs.

Dans cette section du chapitre, les quatre axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative sont décrits en mettant en relief leurs caractéristiques spécifiques tout en présentant des exemples concrets de leur réalisation. Conformément à la distinction entre les deux concepts exposés à la section précédente, le concept de collaboration sera utilisé lorsque seront abordées les relations entre les personnes d’une même culture collaborative ou d’une même école (soit le premier axe, collaboration interprofessionnelle). Le concept de partenariat sera utilisé lorsque sont concernés deux ou plusieurs partenaires appartenant à des cultures collaboratives distinctes (soit le deuxième et le troisième axes, école-famille et école-communauté). Tant le concept de collaboration que celui de partenariat seront sollicités dans l’axe 4, étant donné les liens à établir entre les deux concepts et celui de l’autodétermination. Pour approfondir la compréhension de chacun des axes, nous inviterons à quelques reprises le lecteur ou la lectrice à consulter les chapitres subséquents du présent ouvrage.

2.1. Axe 1 : La collaboration interprofessionnelle

En 1999, avec la *Politique de l'adaptation scolaire*, le ministère de l'Éducation (MEQ) soulignait l'importance de créer une communauté éducative autour des élèves et considérait cette communauté comme une des voies d'action pour assurer la scolarisation et la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Cette idée de communauté éducative induit un travail d'équipe accru entre les membres du personnel scolaire gravitant autour des élèves. En 2003, avec le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, le MEQ invitait les équipes-écoles multidisciplinaires à ne plus fonctionner en vase clos et à éviter le morcellement des interventions, souhaitant du même coup leur cohérence. Ainsi, les orientations ministérielles énoncent l'importance d'un espace de classe élargi (MEQ, 1999, 2003), dépassant la cellule-classe habituelle (Lessard, 2005) où n'existe que l'interaction entre la personne enseignante et l'élève. On inclut dans cet espace ouvert une plus grande collaboration et « un maillage » entre l'expertise des personnes enseignantes et celle des services complémentaires (MEQ, 2003). Plus récemment, en 2017, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) plaçait la collaboration entre les membres du personnel scolaire comme un élément incontournable pour assurer la réussite éducative des élèves ayant des besoins particuliers. Le CSE recommandait de « faciliter une pratique réflexive collective centrée sur l'analyse pédagogique » (CSE, 2017, p. 103) en instaurant des « espaces-temps » dédiés aux pratiques collaboratives, de manière à « bâtir une expertise collective » (CSE, 2017, p. 108). Le Québec n'est pas la seule province à énoncer l'importance de la collaboration dans ses recommandations. L'Alberta, par exemple, s'est dotée d'une approche de pratiques collaboratives basée sur des principes de l'encadrement global pour répondre aux besoins des élèves, mais aussi pour explorer et exploiter différents systèmes afin de résoudre les problèmes de façon novatrice (Alberta Education, 2011).

Dans la foulée de ces réformes pédagogiques et de l'adoption de nouvelles politiques éducatives, la communauté éducative est désormais appelée « à travailler en équipe et à référer ainsi à un plus grand bassin de ressources

pour accompagner les élèves et pour mieux répondre aux besoins d'un contexte social nouveau » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p. 4). Ces changements politiques et sociaux suggèrent le passage d'une structure en silo vers une structure en réseau dans lequel les intervenantes et les intervenants scolaires sont amenés à collaborer plutôt qu'à s'isoler. C'est en unissant leurs forces que les personnes enseignantes et les intervenants et intervenantes scolaires peuvent articuler et partager une vision commune, en plus de développer les capacités nécessaires pour aider tous les élèves à progresser (Winn et Blanton, 2005).

Cette collaboration invite le personnel enseignant à travailler en équipe dans divers contextes avec le personnel professionnel qui intervient durant le parcours des élèves (MEES, 2017). Il peut s'agir de personnel en éducation spécialisée, en psychoéducation ou en conseillances pédagogiques, d'orthopédagogues, de psychologues scolaires, d'orthophonistes, ou encore des membres de la direction d'école ou du service de garde. En s'unissant, le personnel scolaire travaille et interagit autour de buts communs dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages : ensemble, ils développent une culture de collaboration interprofessionnelle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

La collaboration entre les membres de l'équipe-école peut s'organiser de différentes façons. Afin d'assurer une collaboration optimale, les personnes intervenantes doivent définir les objectifs de cette collaboration et choisir une structure collaborative qui répond aux besoins sous-jacents de ceux-ci. Bien que la formalisation des pratiques collaboratives soit une pratique à privilégier (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) et que des structures collaboratives se développent de plus en plus dans les milieux scolaires, une grande part du travail collaboratif vécu en contexte scolaire relève de l'informel (Dubé, Kanouté et al., 2021). L'informel peut être constitué de brèves rencontres ou d'échanges spontanés sur une situation, généralement non planifiés dans le temps, mais qui permettent à des collaborateurs d'échanger régulièrement. Des exemples d'échanges issus de l'informel ainsi que leurs fonctions sont présentés au chapitre 3.

Par ailleurs, des exemples de structures collaboratives formalisées et planifiées pouvant être mises en place entre le personnel enseignant ou encore entre le personnel enseignant et les autres membres de l'équipe-école sont présentés dans l'encadré 1.1.

Encadré 1.1

Coenseignement

Deux ou plusieurs collègues se partagent les responsabilités éducatives d'un groupe d'élèves dans le même espace-temps. Plusieurs configurations sont possibles en fonction des besoins du groupe d'élèves et des objectifs pédagogiques : en fonction de ces configurations, les rôles de chaque personne diffèrent (Dubé *et al.*, 2019; Dubé, Dufour *et al.*, 2021; Friend et Cook, 2017). Le chapitre 4 présente un exemple de coenseignement, alors que l'orthopédagogue vient coenseigner en classe avec la personne enseignante.

Communauté de pratique, d'apprentissage ou d'apprentissage professionnelle

Bien que des différences distinguent les communautés de pratique, les communautés d'apprentissage et les communautés d'apprentissage professionnelles, ces structures collaboratives ont toutes comme objectif de permettre aux membres du personnel scolaire de se rencontrer en vue d'échanger des idées, des expériences ou des points de vue pour apprendre ensemble ou encore pour acquérir de nouvelles façons de faire. Dans ces communautés, les membres doivent avoir des intérêts communs, établir des thématiques précises à aborder et conserver des traces des échanges (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Massé *et al.*, 2021).

Analyses de situations pédagogiques


Les membres d'une équipe-école collaborent pour trouver des pistes de solutions à des situations exposées par un membre du groupe. Une démarche en cinq temps est modérée par une personne animatrice et mène à un plan d'action à mettre en place. (Grossmann, 2009; Massé *et al.*, 2021). Des résultats de recherches ayant mis en œuvre des analyses de situations pédagogiques sont présentés au chapitre 5.

En plus de développer les modes de collaboration en vue de soutenir les élèves, la collaboration interprofessionnelle représente une opportunité de développement professionnel. Tout en reconnaissant les défis que cela représente, de plus en plus de milieux adoptent des pratiques collaboratives dans le but de favoriser le développement professionnel des intervenants et intervenantes scolaires. Ces pratiques sont diversifiées et revêtent différentes appellations : des réseaux d'enseignantes et d'enseignants, des groupes, des cercles, des communautés, etc. (CSE, 2017 ; CTREQ, 2018). Leur point commun est de regrouper « des enseignants désireux de mieux servir les élèves en s'engageant dans une démarche de développement collectif au sein de laquelle le travail en est un de collaboration et d'échanges entre collègues sur un aspect précis de la pratique » (Nault, 2005, cité dans CSE, 2017, p. 46). Certaines de ces structures sont brièvement détaillées à l'encadré 1.1. Pour en savoir plus, il est possible de consulter l'ouvrage dirigé par Gaudreau, Trépanier et Daigle (2021) qui propose une description détaillée et des pratiques reliées à chacune de ces structures collaboratives.

Les niveaux de collaboration

La littérature suggère différents continuums représentant des niveaux de collaboration pouvant être vécus en contexte scolaire. Dans certains cas, le degré d'interdépendance établi entre les personnes intervenantes définit leur niveau de collaboration (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Little, 1990). Inspiré des recherches sur la collégialité et la collaboration lors des échanges entre les membres du personnel enseignant, Little (1990) a proposé un continuum basé sur les niveaux d'interdépendance établis dans le cadre de la collaboration dans les milieux scolaires. Dans ce continuum, l'autrice propose quatre degrés d'interdépendance basés sur la fréquence et l'intensité des interactions et les possibilités d'influence mutuelle entre les membres de l'équipe-école. Ces degrés sont ordonnés, passant de l'autonomie des parties vers des choix collectifs. En vue de permettre de situer les pratiques collaboratives en milieu scolaire, Beaumont, Lavoie et Couture (2010) ont opérationnalisé le continuum suggéré par Little. Le tableau 1.1 présente ce continuum en quatre niveaux et suggère des pratiques collaboratives pouvant s'y retrouver.

Tableau 1.1 Niveaux d’interdépendance (inspiré de Beaumont, Lavoie et Couture, 2010)

	Interdépendance	Niveau 4 Travail conjoint ou commun Travail à long terme Responsabilités partagées Chevauchement des expertises Communications organisées dans le temps Décisions collectives basées sur des buts communs
		Niveau 3 Partage Discussions pédagogiques parfois planifiées Partage d’idées et de méthodes Partage de matériel Échanges d’idées et d’opinions Planification commune de stratégies d’enseignement
		Niveau 2 Relation d’entraide Communications informelles Communications à sens unique Propositions de solutions, sur demande de l’autre
	Indépendance	Niveau 1 Échanges sociaux Communications informelles, superficielles Camaraderie quotidienne Soutien moral

Des défis et pistes de solutions

Comme évoqué précédemment, instaurer une culture collaborative, en planifier les pratiques et en viser l’adoption comportent des défis qui peuvent en freiner le développement. Parmi les défis souvent nommés figurent le manque de temps pour permettre la collaboration entre plusieurs intervenants et intervenantes, la difficulté à faire circuler l’information ainsi

que la coordination de leurs horaires (Gadbois, 2015 ; Plante, 2018). Les changements d'intervenants et d'intervenantes d'une année scolaire à l'autre ou même en cours d'année scolaire représentent aussi des obstacles à l'instauration des pratiques collaboratives, étant donné le temps d'appropriation nécessaire à la culture collaborative qu'ils veulent mettre en place.

Bien que l'aspect interprofessionnel de la collaboration en milieu scolaire soit un levier au soutien à la réussite et au bien-être des élèves, la multiplicité du personnel scolaire est un aspect de la collaboration qui implique plusieurs obstacles. À cet effet, la définition des rôles et responsabilités respectives ainsi que la clarification des attentes des uns envers les autres peuvent prendre du temps à se préciser. Des pistes de solutions peuvent être envisagées en vue de faciliter le développement d'une culture collaborative. Certaines d'entre elles sont présentées à l'encadré 1.2.

Encadré 1.2

Des pistes de solutions pour faciliter la collaboration interprofessionnelle

- Identifier les procédures et les ressources nécessaires de façon systématique et préalable (p. ex. la planification de plages horaires communes ou l'identification d'espaces dédiés à la collaboration) ;
- Établir un langage et des référents communs ;
- Assurer la circulation du partage d'informations entre toutes les personnes impliquées ;
- Établir les bases de la collaboration (p. ex. les objectifs et les moyens) en tenant compte du contexte local et des aspects uniques qui lui sont propres ;
- Développer des procédures flexibles et réactives aux retombées dans une perspective de travail itératif.

(CTREQ, 2009 ; Mitra, 2010 ; Rousseau, 2009)

2.2. Axe 2: Le partenariat école-famille

Les parents, et la famille plus largement, jouent un rôle déterminant sur le cheminement des élèves. Ce sont des personnes incontournables à la persévérance scolaire (Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013) et identifiées comme les personnes qui exercent une des plus grandes influences sur la réussite scolaire de leur enfant (Manscill et Rollins, 1990). Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches ont répertorié les bénéfices de partenariats école-famille tant pour les élèves (meilleurs résultats scolaires, réduction du décrochage scolaire, développement de compétences sociales) que pour les parents (alphabétisation accrue, implication possible dans des programmes visant à bonifier la littératie familiale, soutien dans leur scolarisation) (Kanouté, 2003; Meirieu, 1997; Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013; Potvin *et al.*, 1999; Thomas, 1995).

Bien qu'essentiel et bénéfique, l'établissement de ce partenariat comporte son lot de défis, entre autres les attentes différentes que peuvent avoir ces deux principaux milieux de vie des élèves/enfants, soit l'école et la famille. Dans un souci de cohérence, la famille et les personnes intervenantes scolaires doivent faire équipe. L'école, partenaire de la famille, et la famille, partenaire de l'école, sont appelées à comprendre et à respecter la teneur et les limites de l'implication possible de l'autre (Kanouté, 2003) pour viser un partenariat positif au service de la réussite éducative.

Dans sa définition la plus simple, le partenariat école-famille consiste à établir une relation permettant de créer un pont entre les deux milieux (Dubé, Bélanger et Fontan, 2012). L'établissement de cette relation est essentiel au partenariat et va au-delà de l'implication ou de l'engagement parental, qui se définit davantage comme un acte épisodique et circonstanciel (Boulanger *et al.*, 2014). Conformément aux principes du partenariat énoncés en début de chapitre, un réel partenariat entre l'école et la famille s'établit lorsque la famille est invitée à prendre part au processus décisionnel (Moreau, 2015).

Le partenariat école-famille se veut multidimensionnel puisqu'il englobe une multitude d'éléments relatifs à l'élève et à ses besoins éducatifs (Larivée, 2011). Quelques typologies ont été élaborées pour illustrer l'implication des

parents (Deslandes, 2006; Epstein, 2001) ainsi que, d'une façon plus générale, la dynamique des relations entre la famille et l'école (Larivée, 2011). Cette dynamique porte notamment sur la communication entre l'école et la famille, le soutien affectif, les travaux et activités scolaires, et finalement sur la prise de décisions dans les instances scolaires, notamment dans le processus du plan d'intervention (Deslandes, 2006).

Les niveaux de partenariat

Tout comme pour la collaboration interprofessionnelle, plusieurs niveaux d'implication des partenaires sont possibles dans le partenariat école-famille. Pour Larivée (2003), quatre niveaux sont exposés sous une forme pyramidale impliquant une gradation du degré de relation, d'engagement et de consensus entre les partenaires (figure 1.5).

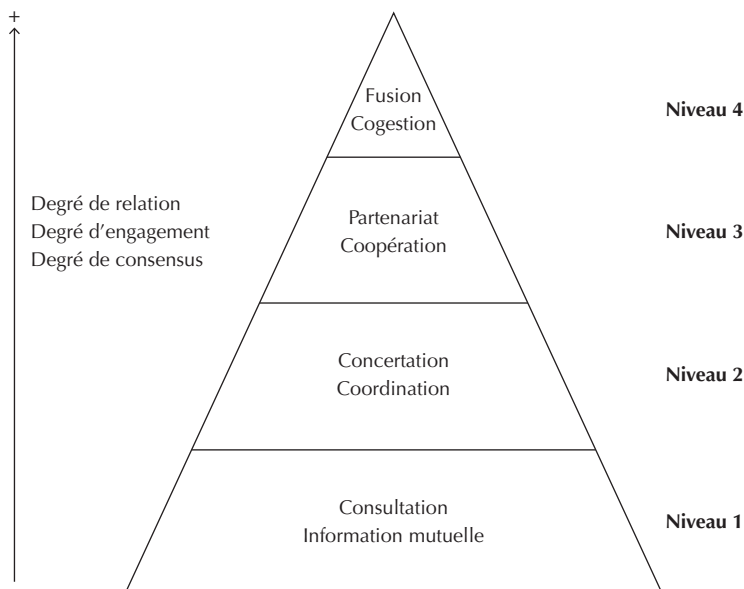


Figure 1.5 Les formes de relations entre les partenaires

Source : Larivée, 2003.

Le partage d'informations sur les évaluations et sur les bulletins de la part de l'enseignant ou l'enseignante vers les parents ou encore des envois d'avis d'absence ou des questions sur des activités scolaires de la part des parents vers l'enseignant ou l'enseignante sont des exemples du premier niveau, sont peu engageants et sont majoritairement unidirectionnels. L'harmonisation des objectifs des deux parties et la prise de décisions communes sont des exemples de relations partenariales pouvant se situer au niveau 2 (concertation et coordination) et au niveau 3 (partenariat et coopération). En outre, « des relations dans lesquelles les liens entre les partenaires sont très ouverts et qu'ils ne font qu'un sur le plan de la gestion (cogestion) ou en tant qu'entité (fusion) » (Larivée, 2008, p. 226) sont identifiées comme étant des pratiques partenariales de plus haut niveau par l'auteur. Selon lui, très peu, voire aucune pratique partenariale de niveau 4 n'était mise en œuvre dans les écoles québécoises en 2008 en ce qui a trait au partenariat école-famille.

Des défis et pistes de solutions

Parmi les défis liés au partenariat école-famille figurent entre autres les conditions de vie des familles, le niveau de scolarité des parents, mais aussi l'accueil offert par le milieu scolaire à l'égard de la famille (Kanouté, 2003). En effet, le défi lié au concept de clôture (Kanouté, 2003) ou de frontière (Millet et Thin, 2017) peut mener à des relations asymétriques entre l'école et la famille. À cet effet, le territoire de l'école, perçu comme étant « presque infranchissable » par certains parents (Kanouté, 2003), gagnerait à être investi davantage, entre autres en tenant des rencontres parents-enseignants-enseignantes à même la limite physique de l'école de manière à rapprocher l'établissement d'enseignement de sa communauté. Par ailleurs, des recherches révèlent que l'école a des attentes en matière d'accompagnement (encadrer la réalisation des travaux scolaires à la maison, contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre, favoriser un contact positif entre son enfant et les intervenants et intervenantes scolaires, etc.), mais qu'un décalage existe entre ces attentes et les actions que la famille est en mesure de poser. Les chapitres 6, 7 et 8 permettent aux lecteurs et lectrices de mieux connaître certaines pratiques mises en œuvre dans les écoles.

Des caractéristiques propres à la collaboration et au partenariat détaillées précédemment dans ce chapitre, certaines sont prioritaires dans l'instauration du partenariat école-famille. Par exemple, l'école et la famille travaillent dans le respect mutuel et l'implication de chaque partie en ayant comme objectif commun la réussite éducative de l'enfant. De plus, en vue de soutenir ce partenariat, il est judicieux d'établir des principes de partenariat clairs et explicites. Afin d'amener les parents à agir en tant que partenaires, et donc à s'éloigner de rôles d'exécutants (Kanouté, 2003) ou d'adhérents (Millet et Thin, 2017), plusieurs pratiques gagnantes peuvent être mises en œuvre. Elles se centrent surtout sur la communication entre l'école et la famille, puisque cet aspect semble s'imposer comme l'un des principaux défis à cette forme de partenariat. Ces pistes sont présentées dans l'encadré 1.3.

Encadré 1.3

Des pistes de solutions pour faciliter le partenariat école-famille

- Embaucher une personne-ressource dédiée à la communication avec la famille;
- Mettre en place des canaux de communication simplifiés avec un vocabulaire accessible;
- Augmenter le nombre de communications positives, basées sur le développement d'un lien éducatif significatif et du goût d'apprendre, à l'endroit des élèves et des familles;
- Accroître l'accessibilité aux ressources communautaires pour répondre aux besoins des parents et pour agir comme personne médiatrice en cas de problème;
- Organiser des rencontres entre parents pour développer un réseau de soutien.

(Deslandes, 2006 ; Dubé, Bélanger et Fontan, 2012 ; Kanouté, 2003)

Il s'avère pertinent de conclure cette section en soulignant que l'implication parentale et le partenariat avec la famille sont des conditions souhaitables, voire nécessaires à la réussite de l'élève, mais qu'il ne s'agit pas de conditions suffisantes. En effet, l'établissement scolaire ne peut faire porter sur les parents l'entière responsabilité du partenariat. Il importe d'accepter que les « conditions de cette réussite, en milieux défavorisés, se trouvent davantage à l'école et ailleurs dans la communauté » (Glasman, 1991, cité dans Kanouté, 2003, p. 42), ce qui témoigne de l'importance de la collaboration école-communauté, qui sera traitée dans le prochain axe de ce chapitre.

2.3. Axe 3: Le partenariat école-communauté

Le concept de communauté, dans une perspective éducative, renvoie à toutes les populations qui composent le quartier dans lequel est située l'école (Boulanger, Larose et Couturier, 2011). Il réfère aussi au capital détenu par ces populations (Kanouté, 2018), soit l'ensemble des ressources qui peuvent être mobilisées pour soutenir le développement de l'ensemble des parties prenantes, tant les élèves que les membres de la communauté éducative. Dans un contexte éducatif où la complexité des besoins d'apprentissage des élèves est grandissante et où la demande de ressources spécialisées pour venir les combler s'accroît (CSE, 2017), la communauté est de plus en plus sollicitée. La vision commune d'aider tous les élèves à réussir leur apprentissage repose sur le déploiement des efforts coordonnés et exhaustifs des partenaires travaillant de concert (Groupe de travail provincial des partenaires en éducation de l'Alberta, 2010). À cet effet, le MEQ (2003) mentionne qu'il est essentiel d'intensifier les relations partenariales entre l'école et la communauté, plus particulièrement dans une vision systémique de la réussite éducative et de soutenir la mise en œuvre des plans d'intervention touchant à plusieurs sphères de la vie des élèves. L'objectif de ce partenariat entre l'école et sa communauté est d'impliquer l'ensemble des personnes concernées dans le quartier dans la mission éducative, de manière à amener le territoire « hors école » à soutenir l'élève à l'école (Bautier, 1999; MEQ,

1999), ainsi qu'à améliorer les conditions de vie de toute la communauté, ce qui inclut entre autres la réussite éducative des jeunes (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

Au sein de la communauté éducative qui se met en place autour de l'école, différents types de relations peuvent se développer entre les partenaires (Demailly et Verdière, 1999). Des partenaires de secteurs d'activités, domaines de compétences (p. ex. éducation, santé, services sociaux ou municipaux) et ordres variés (p. ex. public ou privé) sont amenés à se mobiliser pour soutenir le bien-être et la réussite éducative (Gagnon, Bourque et Marion, 2020). Dans un cadre généralement institué, précis et obligatoire figurent les partenariats institutionnels tels que les services de santé ou les services de police et, dans une perspective davantage volontaire, figurent les partenaires communautaires tels que les organismes du quartier ou même d'autres établissements scolaires. En fonction du type d'activités ou de compétences des partenaires, le partenariat peut s'établir de différentes façons (Frier, 2011 ; Kanouté, 2018). Les partenaires peuvent, par exemple, mettre en commun leurs ressources, partager leurs locaux ou encore l'équipement dont ils disposent. Ils peuvent aussi être amenés à coconstruire des projets tels que de l'aide aux devoirs, du tutorat ou encore des activités parascolaires. Le rôle des partenaires de la communauté pourrait également s'orienter vers de la médiation dans les relations école-famille ou dans le soutien psychosocial.

Les niveaux de partenariat

Tout comme pour les deux axes précédents, le partenariat école-communauté peut se développer à plusieurs niveaux selon le degré d'engagement entre les membres du personnel scolaire et du milieu communautaire, leur type d'accord sur les objectifs et leur capacité à travailler ensemble. Au plus haut niveau de partenariat (partenariat type E), les personnes participantes deviennent des partenaires de collaboration pour qui l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation, par exemple de projets éducatifs parascolaires, se font en commun. Inversement, si le consensus

n'est pas atteint et que des objectifs indépendants demeurent pour chacun des milieux, le partenariat est alors plutôt transactionnel (partenariat type A) (Demaillly et Verdière, 1999). À ce niveau, il serait alors plutôt question de compromis d'intérêts matériels, de partage ou de location de ressources et d'espaces, par exemple. Entre ces deux pôles, même lorsque les partenaires s'entendent sur les objectifs, ils peuvent tout de même rencontrer des défis liés à la mise en œuvre des projets (tableau 1.2).

Tableau 1.2 Typologie des partenaires

Partenariat type A	Simple compromis d'intérêts matériels; Pas d'objectifs communs réels.
Partenariat type B	Faible convergence d'objectifs et mise en œuvre pouvant être conflictuelle; Objectifs et valeurs pouvant être proches, mais ne s'accordant pas sur les pratiques.
Partenariat type C	Convergence d'objectifs entre les partenaires, mais absence de collaboration concrète (chacun travaille séparément et est simplement un « relais » pour l'autre); Convergence des objectifs, mais cloisonnement dans leurs mises en œuvre.
Partenariat type D	Convergence d'objectifs et échanges réguliers d'informations (les partenaires communiquent, se rencontrent, échangent, mais sans mise en œuvre conjointe); Objectifs communs, mais présence possible de désaccords sur leurs mises en œuvre.
Partenariat type E	Élaboration des objectifs, mise en œuvre et évaluation faites en commun.

Source : Demaillly et Verdière, 1999.

Des défis et pistes de solution

Lorsque deux cultures collaboratives distinctes entrent en interaction, il est possible que la mise en œuvre puisse être conflictuelle ou cloisonnée (Demailly et Verdière, 1999). Des postures réservées ou même méfiantes à l'endroit des partenaires peuvent expliquer ces défis. Par exemple, l'école peut entretenir une posture de méfiance à l'endroit des partenaires communautaires, reconnaissant plus ou moins la pertinence ou la légitimité de leurs interventions (Frier, 2013). En effet, lorsque l'école estime que les partenaires communautaires ne prennent pas en considération sa spécificité (entre autres ses contraintes administratives et son obligation de diplomation), le partenariat espéré devient difficile, et les difficultés conjoncturelles (comme le manque de temps et la charge de travail) minent l'engagement des personnes impliquées (Kanouté, Guennoui et Norbert, 2019).

Les interventions des partenaires de la communauté produisent des actions complémentaires à celles de l'école qui soutiennent le bien-être et la réussite éducative des élèves. La mobilisation et la concertation des partenaires doivent être prévues dans une articulation coordonnée de ces actions (Simard *et al.*, 2016). Les relations partenariales gagnent à mettre de l'avant le partage de connaissances et de savoir-faire en vue de croiser les expertises dans une perspective de complémentarité des services auprès des élèves (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). À cet effet, Gagnon, Bourque et Marion (2020) soulignent le potentiel d'influence sur la complémentarité des services et sur les liens à établir entre tous les partenaires associés à la présence d'un organisateur ou une organisatrice communautaire. À titre d'exemple, dans un projet d'une durée de trois ans mené dans un quartier montréalais, un organisme communautaire a collaboré avec l'école secondaire et les écoles primaires du secteur pour établir des ponts entre les citoyens, les familles et le milieu scolaire en vue de rehausser la persévérance et la réussite (Dubé, Bélanger et Fontan, 2012). Pour faciliter ce partenariat et soutenir sa durabilité, un local dans l'école avait été attribué à l'animateur de l'organisme communautaire afin qu'il puisse agir et interagir au sein de l'école auprès des élèves du secondaire. En plus de l'embauche d'un intervenant pivot,

nommé animateur d'organisme communautaire dans l'exemple ci-haut, d'autres leviers au développement du partenariat école-communauté sont rapportés dans les écrits scientifiques. Certaines de ces pistes de solutions sont présentées à l'encadré 1.4.

Encadré 1.4

Des pistes de solutions pour favoriser le partenariat école-communauté

- Soutenir l'approvisionnement mutuel par une sociabilité communautaire autour de réussites diverses (inauguration, diplomation, fêtes, etc.);
- Apporter du support à la reconnaissance et la compréhension des mandats des partenaires, de leurs besoins, de leurs possibilités, de leurs contraintes administratives (cela favorise le développement d'attitudes propres à la collaboration telles que l'ouverture, l'écoute et l'empathie);
- Embaucher une personne désignée pour faire le pont entre les partenaires et centraliser les échanges;
- Utiliser des ressources numériques (documents partagés, visioconférence) et les rendre disponibles pour tous les partenaires impliqués;
- Dégager des espaces-temps dédiés à l'harmonisation des pratiques d'intervention.

(Beauregard, Kalubi et Dorais, 2011 ; Frier, 2011 ; Kanouté, 2003, 2018)

À partir du modèle social de l'influence partagée élaboré par Epstein (2001), une théorie relationnelle entre les sphères de la famille, de l'école et de la communauté peut être élaborée. Selon ce modèle, ces trois grandes sphères s'influencent. Elles peuvent s'approcher mutuellement ou encore s'éloigner l'une de l'autre selon la dynamique développée entre elles. Cette dynamique peut, entre autres, être influencée par les caractéristiques philosophiques ou idéologiques des différents partenaires et être modulée dans le temps. Ce

modèle postule qu'un échange de savoirs et de savoir-faire, axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs de tous les membres de la communauté éducative, soutient la réussite scolaire et le développement de l'élève (Deslandes, 2004). Ainsi, la connaissance et la reconnaissance de ses propres compétences et de celles des autres partenaires soutiennent la mise en place de relations partenariales. Cette capacité d'introspection relative abordée sous la conception de l'autodétermination est détaillée dans le dernier axe de ce chapitre.

2.4. Axe 4: L'autodétermination: concept central et transversal à la collaboration et au partenariat

Dans le but de favoriser la réussite éducative et le bien-être de l'élève, il a été démontré dans ce chapitre que les membres de sa communauté éducative, tels que les membres du personnel scolaire, sa famille et la communauté, se doivent d'entretenir des relations collaboratives et partenariales. En ce sens, la clé de la réussite éducative et du bien-être de l'élève réside dans l'établissement de relations entre lui et toutes les personnes qui veillent au bon déroulement de son cheminement scolaire et au développement de son plein potentiel. Dans une visée où l'on ne considère plus l'élève et ses difficultés en mettant l'accent sur ses capacités d'adaptation à l'école, mais où on considère plutôt la recherche de modèles alternatifs à ce qui est fait traditionnellement (Rojo et Flanagan, 2021), il s'avère bénéfique de développer tant la collaboration que le partenariat en articulant le soutien autour de l'élève et de son autodétermination. Bien que le chapitre 2 de cet ouvrage collectif aborde plus en détail cet axe, nous présentons dans ce premier chapitre les bases de cet axe à la fois central et transversal.

L'autodétermination de l'élève a une répercussion sur sa persévérance, sur son engagement ainsi que sur sa responsabilisation et la prise de décisions éclairées, ce qui le prépare à la vie d'adulte (Field *et al.*, 1998). Cette autodétermination gagne à être développée lors de son parcours scolaire en vue de réinvestir cette capacité dans ses transitions de vie subséquentes: études

postsecondaires, marché du travail, vie communautaire, etc. Par exemple, la transition secondaire/postsecondaire sera facilitée si l'élève a développé son autodétermination dans les années de scolarisation à la formation générale des jeunes (Cowan, 2006 ; Field, Sarver et Shaw, 2003). Même si toute la communauté éducative s'investit dans le cheminement scolaire de l'élève, si ce dernier reste démotivé, le projet sombrera inévitablement, car la motivation représente le moteur de toutes formes d'actions (Fréchette-Simard *et al.*, 2019).

L'autodétermination et la motivation : deux concepts indissociables

La littérature scientifique regorge de définitions sur l'autodétermination. La définition de Field *et al.* (1998) est retenue, car elle regroupe l'ensemble des composantes définitoires qui font consensus dans la communauté scientifique. Dans un ouvrage abordant la thématique du bien-être à l'école, Rousseau (2018) suggère une traduction de cette définition :

L'autodétermination est une combinaison de capacités, connaissances et croyances qui permet à une personne de s'engager dans la poursuite d'un but, de s'autoréguler et d'adopter des comportements autonomes. Une compréhension de ses forces et de ses limites, de même qu'une croyance en ses capacités et son efficacité sont essentielles à l'autodétermination. Lorsque les individus agissent en fonction de ces capacités et de ces attitudes, ils ont plus de facilité à prendre le contrôle de leur vie et à assumer leur rôle d'adulte avec succès dans la société (Rousseau, 2018, p. 149).

Pour aborder l'autodétermination chez l'élève, il va de soi de mieux comprendre le concept de motivation. Dans leur étude, Fréchette-Simard *et al.* (2019) proposent une synthèse non exhaustive des écrits portant sur les trois théories dominantes de la motivation scolaire, dont la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Selon cette théorie, plusieurs formes de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation) se trouvent à l'origine des comportements humains et se présentent sur un

continuum d'autonomie qui montre le niveau d'engagement dans l'action de l'élève pour ainsi satisfaire trois besoins essentiels : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2008 ; Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Dans la théorie de l'autodétermination, c'est la forme de motivation et non sa quantité qui peut prédire, entre autres, le degré de persévérance scolaire et de bien-être chez un élève (Deci et Ryan, 2008).

Un élève ayant une motivation intrinsèque s'investit dans une tâche pour le plaisir ou par passion. Sur le continuum, c'est la forme de motivation la plus autodéterminée et autonome. Vient ensuite la motivation extrinsèque, qui présente deux types de régulations autonomes qui poussent l'élève à agir soit après avoir intégré les valeurs portées par les tâches réalisées (régulation intégrée), soit après avoir identifié les raisons sous-jacentes à ses comportements, et qu'une importance leur est accordée (régulation identifiée) (Deci et Ryan, 2008 ; Fréchette-Simard *et al.*, 2019). La motivation extrinsèque présente également deux formes de motivation dites contrôlées : la régulation introjectée et la régulation externe. Un élève qui agit sous la pression d'une motivation contrôlée n'émet pas des comportements par choix, mais plutôt pour des raisons externes, par exemple pour éviter de ressentir des émotions négatives ou pour ne pas subir de conséquences. Pour terminer, l'absence de motivation, ou l'amotivation, place l'élève dans des situations d'abandon, de refus d'agir dans le cas où, selon l'élève, il n'y a aucun avantage à adopter des comportements déterminés de manière autonome, mais étant plutôt attendus par autrui.

Les composantes et les manifestations de l'autodétermination

Plusieurs modèles ont été élaborés pour décrire les composantes de l'autodétermination. Selon Rousseau (2018), les composantes du modèle de Field et Hoffman (1994) représentent celles qui se prêtent le mieux au contexte scolaire. La collaboration et le partenariat établis autour de l'élève en contexte éducatif devraient être structurés de manière à favoriser le développement des composantes présentées à la figure 1.6, apportant ainsi un soutien significatif à l'élève.

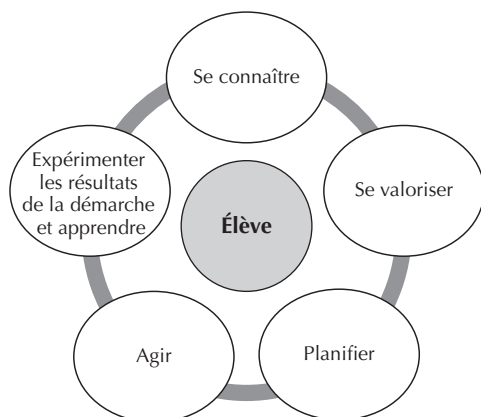


Figure 1.6 Les composantes de l'autodétermination

Source : Adapté de Field et Hoffman, 2002 ; Robert, 2017 ; Rousseau, 2018.

À travers ces composantes, l'élève développe ses capacités à faire des choix éclairés, à déterminer les bonnes actions à entreprendre et à s'autoréguler en fonction de sa connaissance de soi, de sa valeur attribuée et de ses buts. Plus l'élève se développe à travers ces composantes, plus il sera autodéterminé et donc, aura plus de chance d'atteindre un bien-être et une réussite éducative (Field et Hoffman, 1994). Les composantes de l'autodétermination ne sont pas innées et elles se développent tout au long du parcours scolaire de l'élève ; un accompagnement doit être offert en vue de soutenir le développement de celles-ci (Robert, 2017).

Le développement de l'autodétermination pour les élèves ayant des besoins particuliers

Depuis les années 70, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'autodétermination et sur ses répercussions sur la réussite scolaire des jeunes. Depuis, les recherches ont démontré les bienfaits de son développement, mais elles ont également montré que l'école présente une certaine retenue à placer l'autodétermination au cœur des apprentissages scolaires, car elle ne fait pas partie des savoirs ni des savoir-faire des programmes éducatifs (Rousseau, 2018). Des chercheuses soulignent que le développement

de l'autodétermination s'avère une voie prometteuse pour le bien-être et la réussite éducative de l'ensemble des élèves, mais particulièrement pour les élèves ayant des besoins particuliers pour qui l'absence de comportements autodéterminés peut avoir une influence négative sur la suite de leur parcours scolaire et sur leur avenir (Bergeron, 2012). Bergeron, Bergeron et Rousseau (2011) avancent que « la connaissance de soi apparaît comme un moyen efficace pour favoriser l'autodétermination des jeunes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et, ainsi, améliorer leur bien-être » (p. 209). Selon Bergeron (2012), le développement de l'autodétermination des élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissages doit nécessairement passer par un changement de paradigme scolaire, et ce, pour soutenir la réussite éducative des jeunes et pour investir maintenant dans leur avenir. Dans sa thèse doctorale, cette chercheuse montre que sur le plan de l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers, de nombreux paradigmes se sont succédé, car le concept d'incapacité perçu par la société et par les personnes qui vivent elles-mêmes avec des incapacités s'est vu modifié au courant du dernier siècle. Ainsi, l'autodétermination peut devenir un nouveau paradigme dominant en intervention collaborative et partenariale puisqu'en incluant les jeunes dans le processus d'intervention, en leur donnant la parole, l'autodétermination change nécessairement les propositions de soutien offert.

La littérature scientifique révèle que plusieurs élèves peinent à identifier et à exprimer leurs propres difficultés scolaires, et leur participation à l'élaboration de leur plan d'intervention, dans le choix des accommodations, est souvent négligée. En ce sens, il est primordial que les membres de la communauté éducative montrent à l'élève, de manière explicite, comment réfléchir à sa propre situation, comment identifier ses forces et ses défis puis comment déterminer ses besoins en matière de moyens adaptatifs. L'établissement du plan d'intervention, établi en collaboration et en partenariat avec toutes les personnes gravitant autour de l'élève, devient ainsi un contexte favorable au développement de son autodétermination. Considérant la place prépondérante de l'autodétermination dans le développement des élèves et de ses implications sur leur réussite éducative, il est souhaitable que l'autodétermination des membres de la communauté éducative qui leur viennent en aide soit également considérée et développée.

*Les axes de la collaboration et du partenariat
au service de l'autodétermination*

Les chercheurs et les chercheuses s'entendent sur le fait que l'autodétermination n'est pas seulement liée à l'élève; il s'agit plutôt du résultat de l'interaction entre l'élève et son environnement impliquant les personnes qui y prennent part (Cantin, 2016; Field *et al.*, 1998; Field et Hoffman, 2002; Fréchette-Simard *et al.*, 2019; Rousseau, 2018). Dans le développement de son autodétermination et pour agir sur son environnement, l'élève doit opter pour une posture active en utilisant croyances, connaissances et habiletés (Robert, 2017), en plus de bénéficier du soutien des membres de la communauté éducative.

Par exemple, pour que les élèves s'investissent activement dans leurs apprentissages, la personne enseignante doit tout autant être active en privilégiant des situations d'apprentissage favorisant la connaissance de soi et le développement de l'autonomie. Cela suppose que cette personne soit elle-même autodéterminée (Field et Hoffman, 2002). Ainsi, le modèle d'autodétermination à cinq composantes (figure 1.6) devrait s'appliquer à toute personne gravitant autour de l'élève et impliquée dans son cheminement scolaire.

Par ailleurs, l'autodétermination de l'élève et de sa famille semble également une voie à privilégier dans la collaboration et le partenariat, puisque ces personnes peuvent alors générer les liens dans et avec leur communauté éducative. En ce sens, le concept d'appropriation occupe aussi une place prédominante dans le partenariat école-famille. Il fait référence au « sentiment de compétence et de confiance nécessaire à la famille pour participer adéquatement à la prise en charge, pour coopérer avec les services professionnels [...] pour devenir partenaires » (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999, p. 197). Il devient donc important de mettre en place des conditions favorables au développement de l'autodétermination, à l'appropriation des compétences et au sentiment de confiance: par exemple, impliquer l'élève et sa famille dans les prises de décisions et dans le partage des tâches et des responsabilités. Ces deux principes favorisent la mise en place du partenariat entre les actrices et les acteurs issus de l'école et de la famille.

Ainsi, le développement de l'autodétermination de l'élève passe nécessairement par l'autodétermination de toutes les personnes gravitant autour de l'élève (axes 1, 2 et 3) ainsi que par les relations entre l'élève et celles-ci (Field et Hoffman, 2002; Robert, 2017; Rousseau, 2018). Par exemple, un enseignant et un parent, tous deux autodéterminés, seront plus à même de déployer des stratégies favorisant le développement des composantes de l'autodétermination chez l'élève (Field et Hoffman, 2002).

L'autodétermination de chacune de ces personnes revêt donc une grande importance pour assurer le développement du partenariat entre elles. Si toutes les personnes impliquées sont autodéterminées, la collaboration et le partenariat s'en verront enrichis et ensemble, ils favoriseront le bien-être et la réussite de l'élève.

Conclusion

Bien qu'une proximité soit tangible entre les concepts de collaboration et de partenariat, ce chapitre a permis de mettre en lumière ce qui les distingue, mais surtout d'exposer des liens de complémentarité entre eux. Cette complémentarité a entre autres été présentée avec l'idée d'établir la rencontre de deux ou de plusieurs cultures collaboratives établies dans des structures indépendantes (p. ex. dans une école et dans un organisme communautaire) en vue de développer un partenariat centré autour de l'élève, de son bien-être et de sa réussite éducative.

Dans un contexte de diversité et dans une visée d'éducation inclusive qui favorise le bien-être et la réussite éducative de tous les élèves, la collaboration interprofessionnelle, le partenariat école-famille et le partenariat école-communauté se sont révélés essentiels. De plus, l'autodétermination de l'élève et celle des membres de sa communauté éducative s'avèrent des composantes importantes pour établir la collaboration et le partenariat dans la communauté éducative.

À travers une présentation en quatre axes, ce chapitre a présenté les divers niveaux de collaboration et de partenariat que les membres de la communauté éducative peuvent établir ainsi que leurs conditions de mise en œuvre. De celles-ci, soulignons la mise en commun des ressources et des expertises ainsi que la capacité à outrepasser les interprétations et les visions respectives des différentes personnes pour développer un savoir-agir ensemble. Ces conditions gagnantes ont pour but d’élaborer et de coordonner des projets porteurs qui permettent aux acteurs éducatifs et actrices éducatives de s’unir autour d’un objectif, qui est, ultimement, le bien-être et la réussite éducative des élèves en contexte de diversité.

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d’intérêts	Références
Dossier thématique portant sur la collaboration en milieu scolaire	http://rire.ctreq.qc.ca/dossiers-speciaux/collaboration/
Chapitre de livre sur les communautés d’apprenants et d’apprenantes	Massé, L., J. Caron, C. Gagnon, M.-P. Fortier et A. Gagnon-Tremblay (2021). « Les dispositifs de développement professionnel qui s’appuient sur les communautés d’apprenants », dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), <i>Le développement professionnel en milieu éducatif. Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être</i> , Québec, Presses de l’Université du Québec, p. 232-274.
Le projet Coeuréaction: partenariats école-famille-communauté	Un guide d’élaboration, un guide abordant les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté ainsi qu’un coffre à outils sont disponibles <i>via</i> le site du CTREQ: http://www.ctreq.qc.ca/realisation/coeureaction/ , consulté le 7 novembre 2023.

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d'intérêts	Références
Article portant sur la collaboration école-famille-communauté	Kanouté, F., A. Lavoie, R. Guennouni et J. Charette (2016). « Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal », <i>Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado</i> , 53, 19(1), p. 141-155.
Chapitre de livre sur le développement de l'autodétermination chez les jeunes	Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être par le développement de l'autodétermination chez les jeunes », dans Rousseau et G. Espinosa (dir.), <i>Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes</i> , Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-163.
Lexique éducatif pancanadien francophone	Desmarais, M.-É., N. Trépanier et M.-P. Forest (s. d.). <i>Lexique éducatif pancanadien francophone</i> , < https://reverbereeducation.com/lexique/ >, consulté le 5 septembre 2023.

Références

- Alberta Education. (2011). *Approche de l'Alberta en matière de pratiques collaboratives axées sur les principes de l'encadrement global : conversations coopératives guide de l'animateur*, Alberta, Gouvernement de l'Alberta.
- Bauthier, É. (1999). « Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes », *Ville-École-Intégration* [Numéro spécial Éducation et politique de la ville], p. 61-74.
- Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.

- Beauregard, F., J.-C. Kalubi et M. Dorais (2011). « Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants », *Service social*, 57(2), p. 158-172.
- Bélangier, S. (2015). « Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-155.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante oeuvrant en école alternative*, mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., G. Bergeron et N. Rousseau (2011). « Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination : élément central de la pédagogie de la sollicitude », dans D. Curchod, L. Lafortune, P.-A. Doudin et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 265-288.
- Borri-Anadon, C., M.-É. Desmarais, N. Rousseau, M.-H. Giguère et A. Kenny (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouchard, J.-M., D. Pelchat et p. Boudreault (1999). « Partenariat entre les familles et les intervenants : contexte théorique », dans M. Mercier, S. Ionescu et R. Salbreux (dir.), *Approches interculturelles en déficience mentale : l'Afrique, l'Europe, le Québec*, Actes du 5^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), tenu à Daar en 1996, p. 195-207.
- Boulanger, D., F. Larose et Y. Couturier (2011). Éditorial : le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté, *Service social*, 57(2), p. 1-4.

- Boulanger, D., F. Larose, N. Grenier, F. Doucet, M. Coppet et Y. Couturier (2014). « Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté: analyse de la documentation scientifique », *Service social*, 60(1), p. 119-139.
- Buysse, V. et P.W. Wesley (2001). «Model of Collaboration for Early Intervention: Laying the Groundwork», dans p. Mulhearn Blasco (dir.), *Early Intervention Services for Infants, Toddlers and Their Families*, Needham Heights, Allyn and Bacon, p. 258-293.
- Cantin, I. (2016). *Les manifestations d'autodétermination par les élèves ayant participé à la TÉVA sur les plans scolaire, professionnel et personnel*, mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec – CTREQ (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*, Projet Savoir, <<http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>>, consulté le 8 novembre 2023.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport], Québec, Gouvernement du Québec.
- Cowan, R.J. (2006). «Preparing High School Students with Learning Disabilities for Success in College: Implications for Students, Parents, and Educators», *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), p. 5-14.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and SelfDetermination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan (2008). «Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health». *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), p. 182.
- Demilly, L. et J. Verdière (1999). « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville-École-Intégration*, 117, p. 28-44.

- Demba, J.J. (2016). *Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif*, communication présentée dans le cadre du 84^e congrès de l'ACFAS, mai, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Deslandes, R. (2004). « Collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 325-346.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires, *Option CSQ Hors série n° 1*, p. 145-167.
- Dionne, L., F. Lemyre et L. Savoie-Zajc (2010). « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), p. 25-43.
- Dubé, F., J. Bélanger et J.-M. Fontan (2012). « Une communauté éducative pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves du secondaire », *Les Cahiers du CRISES*, <https://crises.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/CRISES_ET1206.pdf>, consulté le 8 novembre 2023.
- Dubé, F., F. Dufour, É. Cloutier et M.-J. Paviel (2021). « Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire », *Éducation et socialisation*, 60 [En ligne].
- Dubé, F., F. Kanouté, T. Flanagan, S. Rojo, C. Ouellet, M.-H. Giguère et M.-E. Gadbois (2021). *Collaborer avec des partenaires pour contribuer à la réussite des élèves et favoriser le bien-être de tous*, colloque présenté dans le cadre du 88^e congrès de l'ACFAS, mai, Sherbrooke, Université de Sherbrooke [En ligne].
- Duchesne, H. (2004). « Inclusion au quotidien : de l'individu à la collectivité », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-246.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview Press.

- Field, S. et A. Hoffman (1994). «Development of A Model for Self-Determination», *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 17(2), p. 159-169.
- Field, S. et A. Hoffman (2002). Lessons Learned from Implementing the Steps to Self-Determination Curriculum, *Remedial and Special Education*, 23(2), p. 90-98.
- Field, S., J. Martin, R. Miller, M. Ward et M. Wehmeyer (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*, Council for Exceptional Children, Reston, CEC Publications.
- Field, S., M.D. Sarver et S.F. Shaw (2003). «Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities», *Remedial and Special Education*, 24(6), p. 339-349.
- Fréchette-Simard, C., I. Plante, A. Dubeau et S. Duchesne (2019). «La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), p. 500-518.
- Friend, M.P. et L. Cook (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 8^e éd., Boston, Pearson.
- Frier, C. (2011). «Regards croisés sur la question du partenariat dans le domaine de l'Accompagnement à la scolarité», *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 47(1), p. 91-104.
- Gadbois, M.-E. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gagnon, F., D. Bourque et É. Marion (2020). «Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : enjeux du partenariat pour la réussite éducative», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), p. 111-129.
- Gaudreau, N., N. Trépanier et S. Daigle (dir.) (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Grossmann, S. (2009). « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? », *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), p. 764-796.
- Groupe de travail provincial des partenaires en éducation de l'Alberta (2010). *Guide des conditions essentielles pour soutenir la mise en œuvre*, <https://essentialconditions.ca/essentialconditions_fre.pdf>, consulté le 8 novembre 2023.
- Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, A. Florin, T. Gaudonville et H. Ngo (2015). « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations*, (88-89), p. 163-184.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- Kanouté, F. (2018). « Parcours d'intervenants communautaires », dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 163-176.
- Kanouté, F., R. Guennouni et G. Norbert (2019). *Travailler ensemble. Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal*, communication présentée au 87^e congrès de l'ACFAS, mai, Gatineau, Université du Québec en Outaouais et Cégep de l'Outaouais.
- Ladmiral, J.-R. et E.M. Lipiansky (1989). *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Larivée, S.J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité?*, communication présentée dans le cadre du 24^e congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), novembre, Sainte-Adèle.

- Larivée, S.J. (2008). « Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.
- Larivée, S.J. (2011). « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis », dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-180.
- Larivée, S.J., J.-C. Kalubi et B. Terrisse (2006). « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), p. 525-543.
- 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*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 435-458.
- Little, J.W. (1990). « The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations », *Teachers College Record*, 91(4), p. 509-536.
- Manscill, C.K. et B.C. Rollins (1990). « Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship », *Parent-Adolescent Relationships*, p. 95-118.
- Massé, L., J. Caron, C. Gagnon, M.-P. Fortier et A. Gagnon-Tremblay (2021). « Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants », dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 232-274.
- Meirieu, p. (1997). « Vers un nouveau contrat parents-enseignants? », dans F. Dubet (dir.), *École, familles: le malentendu*, Paris, Les Éditions Textuel, p. 79-99.

- Millet, M. et D. Thin (2017). « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires », *Administration & Éducation*, 153(1), p. 81-85.
- Ministère de l'Éducation (2014). *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, Ontario, Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Questions et réponses*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017). *Politique de la réussite scolaire. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff*, thèse de doctorat, DeKalb, Northern Illinois University.
- Moreau, A.C. (2015). « L'enseignant inclusif », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-181.
- Moreau, A.C., É. Fortin et J. Clément (2002). *Vers une vision commune des services en santé mentale enfance jeunesse. Portrait des services et liens fonctionnels interétablissements en Outaouais* [Rapport de recherche], Hull, Université du Québec en Outaouais.
- Moreau, A.C., A. Robertson et J. Ruel (2005). « De la collaboration au partenariat : analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive », *Éducation et francophonie*, 33(2), p. 142-160.

- Nanhou, V., H. Desrosiers et L. Belleau (2013). *La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents* (V.7, Fascicule 3), Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Educational Resources Information Center, p. 1-13.
- Plante, M. (2018). *Collaboration entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants : étude de cas multiples en contexte d'intégration d'élèves identifiés en difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Portelance, L., C. Borges et J. Pharand (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P., R. Deslandes, p. Beaulieu, D. Marcotte, L. Fortin, É. Royer et D. Leclerc (1999). « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), p. 441-453.
- Robert, J. (2017). *Contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1^{er} cycle universitaire avec un trouble d'apprentissage ou d'attention*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Rojó, S. et T. Flanagan (2021). « Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté. Autodétermination et intervention psychosociale par la nature et l'aventure », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 10(2), p. 24-27.
- Rousseau, N. (2009). « Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 97-115.
- Rousseau, N. (2018). « Le soutien du bien-être par le développement de l'autodétermination chez les jeunes », dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-163.

- Simard J.-G., I. Morin, M. Perron, M. Gaudreault et S. Veillette (2016). « L'approche territoriale au service de l'action locale et régionale en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec », dans J.-C. Némery et F. Thuriot (dir.), *Les instruments de l'action publique et les dispositifs territoriaux*, Paris, L'Harmattan, p. 145-160.
- Thomas, A. (1995). « Families at School: Developing Options for Secondary School Family Literacy Programs », *Education Canada*, 35(4), p. 20.
- Winn, J. et L. Blanton (2005). « The Call for Collaboration in Teacher Education », *Focus on Exceptional Children*, 38(2), p. 1-10.

Chapitre 2

L'autodétermination au centre de la collaboration et du partenariat

Un concept au-delà de l'individu

Tara Flanagan et Sébastien Rojo

Questions clés

- **Qu'est-ce que l'autodétermination et est-ce synonyme d'indépendance ?**
- **Comment les milieux scolaires et communautaires peuvent-ils travailler ensemble pour favoriser l'autodétermination dans leur milieu ?**
- **Existe-t-il des exemples concrets de partenariats et de collaborations favorisant l'autodétermination ?**

Le système éducatif actuel prône la responsabilisation de l'élève et le développement de ses connaissances et de ses compétences pour faire face aux nombreux défis qu'il va rencontrer tout au long de sa vie. Cependant, cette responsabilité de développer son plein potentiel repose sur les épaules du jeune et apporte son lot de problématiques: détresse psychologique et anxiété de performance (Chartrand *et al.*, 2022). Pourtant, s'autodéterminer est un concept bien ancré dans notre siècle; il est vu comme un levier qui favorise la participation sociale et est inscrit dans un processus d'émancipation intégratif et respectueux des environnements sociaux et culturels (Charette *et al.*, 2022; Nuss, 2022). Même si l'autodétermination est un concept souvent rattaché aux personnes vivant avec une situation de handicap, il s'applique la plupart du temps à toutes les personnes, quelles que soient les aptitudes personnelles ou les circonstances de vie (Palmer, 2022). Récemment, une enquête a permis de soulever que les jeunes en situation de handicap partagent les mêmes aspirations que l'ensemble de leurs pairs, mais vivent des difficultés dans les différents moments de leur vie (Institut français d'opinion publique [IFOP], 2021). Puisqu'un niveau élevé d'autodétermination est associé à un niveau élevé de qualité de vie (Lachapelle *et al.*, 2005), il devient primordial de savoir comment développer l'autodétermination chez les jeunes. Il s'agissait clairement d'une priorité pour les représentants et représentantes du Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ), qui ont exprimé leur désir de laisser la voix des jeunes guider leurs pratiques. En fait, lors des rencontres avec nos partenaires, le concept d'autodétermination a souvent été abordé. Dès lors, la visée de la présente contribution est de décrire dans un premier temps ce qu'est l'autodétermination. Dans un deuxième temps, le potentiel de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure comme modèle autodéterminant est évoqué. Pour conclure, des pistes de réflexion sont développées afin de soulever la nécessaire collaboration dans la création d'espaces de construction du devenir autodéterminé de la personne.

1. Qu'est-ce que l'autodétermination ?

L'autodétermination est devenue un mot à la mode dans de nombreux programmes éducatifs et communautaires, mais les nuances du concept sont mal comprises et mal mises en œuvre par des personnes praticiennes bien intentionnées. La notion d'autodétermination provient de la « théorie de l'autodétermination » de Ryan et Deci (2000), où elle est considérée comme un besoin inné qui motive une personne à adopter des comportements auto-réalisateurs. Les écrits scientifiques ont souligné l'importance de répondre aux besoins individuels d'autonomie, de compétence et de relation grâce à la connexion avec les autres. Plus précisément, ils ont constaté que lorsque ces besoins étaient satisfaits, les personnes affichaient une motivation et un bien-être optimaux.

Parallèlement, Wehmeyer a étendu ces idées plus théoriques pour inclure des recommandations pratiques pour les leaders éducatifs et communautaires. Il définit son modèle conceptuel d'autodétermination comme « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix concernant ses actions sans influence ou interférence externe indue » (Wehmeyer, 1992, p. 305). De plus, en 1999, Wehmeyer a proposé quatre caractéristiques nécessaires pour devenir une personne autodéterminée : l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'*empowerment* et la réalisation de soi. Ces caractéristiques essentielles ont conduit à la définition révisée du comportement autodéterminé comme : « des actions volitives qui permettent à une personne d'agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie » (Wehmeyer, 2005, p. 117). Ainsi, l'autodétermination est inextricablement liée au bien-être général d'une personne par rapport au contexte de sa vie personnelle.

Wehmeyer et ses collègues ont proposé deux modèles pratiques d'autodétermination pour éclairer davantage les processus de développement et les nuances de ce concept important : les deux cadres d'autodétermination les plus courants sont la « théorie fonctionnelle » (Wehmeyer, 2005) et la « théorie

de l'apprentissage autodéterminé » (Mithaug, Campeau et Wolman, 2002). Le premier cadre considère l'autodétermination comme une caractéristique dispositionnelle des personnes avec les concepts d'agence causale et d'action volitive au cœur de cette perspective. Dans ce cadre, l'autodétermination émerge tout au long de la vie et s'acquiert grâce à des expériences d'apprentissage spécifiques au fur et à mesure que les individus acquièrent des compétences et développent des attitudes qui leur permettent d'être des agents causals dans leur vie et d'agir volontairement (Wehmeyer, 1999 ; Wehmeyer *et al.*, 1997). Le deuxième cadre, « [la] théorie de l'apprentissage autodéterminé » se concentre sur le processus par lequel les individus deviennent des personnes apprenantes autodéterminées. Plus précisément, cette théorie tente d'expliquer comment les individus « interagissent avec les opportunités pour améliorer leurs chances d'obtenir ce qu'ils veulent et ce dont ils ont besoin dans la vie » (Wolman *et al.*, 1994, p. 4). Pour comprendre ce processus, il est essentiel d'explorer l'interaction complexe entre la capacité d'une personne à adopter des comportements autodéterminés, la dynamique de pouvoir de son environnement, ses relations avec les principales parties prenantes et les types d'occasions qui s'offrent à elle. Plus particulièrement, lorsque les personnes recherchent les occasions qui leur sont offertes par les personnes influentes dans leur environnement, elles en apprennent davantage sur elles-mêmes, progressent vers une plus grande réalisation de soi et elles apprennent à s'adapter pour s'autoréguler.

Les recherches de Wehmeyer concernant les personnes en difficulté ont montré que les occasions offertes aux individus avaient une influence plus importante sur l'autodétermination que la capacité globale des individus (Wehmeyer et Bolding, 2001). De plus, une synthèse de recherches met en évidence l'importance de l'autodétermination chez les jeunes (et particulièrement au niveau de la réussite scolaire), d'une inclusion dans la communauté ainsi que d'expériences de vie plus positives (Wehmeyer, 2015). En somme, ces travaux soulignent l'importance de travailler ensemble pour créer des opportunités d'autodétermination dans les environnements éducatifs et communautaires. Conséquemment, il semble essentiel de se concentrer sur les composantes sociales et environnementales des programmes éducatifs et des interventions dans le processus de création d'opportunités pour les élèves

en difficulté qui auront une incidence positive sur leur autodétermination et leur bien-être. Il est crucial d'impliquer toutes les parties prenantes, en particulier les personnes étudiantes elles-mêmes pour que les opportunités ne soient pas simplement créées pour elles mais avec elles, favorisant ainsi la réalisation de soi et la prise de décision en accord avec soi. Lorsque les personnes au pouvoir créent des opportunités pour et avec les autres, il est préférable de se rappeler que toutes les opportunités sont en fait des interactions entre les parties prenantes et d'évaluer s'il existe un besoin de soutien continu. De plus, il est important de noter que la création de « réelles » opportunités, même en collaboration avec l'élève lui-même, ne doit pas nier sa capacité à refuser ou à suggérer des modifications à l'opportunité. Au lieu de cela, nous invitons les personnes en position de pouvoir (p. ex. les parents, la communauté enseignante, le personnel scolaire et les leaders communautaires) à considérer ce comportement comme un signe de développement de l'autodétermination et de progrès vers la réalisation de soi et le bien-être général.

2. L'indépendance n'est pas synonyme d'autodétermination !

Étant donné que l'étymologie du mot *autodétermination* vient du mot grec « autos » (soi-même) et du latin « determinatio » (fixation d'une limite, d'une fin), il n'est pas surprenant que l'un des plus grands mythes sur l'autodétermination soit qu'elle est synonyme d'indépendance.

Le terme *autodétermination* n'a été appliqué que récemment au concept de la vie des individus. Historiquement, il était utilisé pour décrire la prise de décision collective et les droits souverains d'un peuple, généralement en matière d'intégrité territoriale. Ainsi, depuis sa création au début des années 1950, ce terme a toujours été centré sur des interactions et des relations complexes. L'application de ce concept au niveau d'une personne est certes un progrès vers un mieux-être, mais dénoncer le rôle d'autrui dans la promotion de l'autodétermination serait une erreur. Insister pour que les personnes étudiantes prennent leurs décisions en toute indépendance reviendrait à nier l'essence de l'autodétermination, le collectif.

Ainsi, le concept de collaboration a toujours été fondamental à la notion d'autodétermination et s'accorde bien avec les valeurs des sociétés collectivistes (Marfull-Jensen et Flanagan, 2014). Une meilleure traduction pratique du terme en français pourrait être « la détermination de soi », où le soi doit être déterminé ou découvert à travers la réflexion personnelle et les interactions interpersonnelles. Cela aiderait à déterminer où les personnes se situent dans leur environnement et comment prendre des décisions de vie importantes avec le niveau de soutien dont elles ont besoin. La détermination de « soi » dépend des relations avec les autres, comme les personnes soignantes au début du développement, le personnel éducatif et autres personnes significatives aux stades ultérieurs, et bien sûr les parents, la fratrie et les amis tout au long de la vie.

3. La collaboration et les partenariats : essentiels à la promotion de l'autodétermination dans le temps et dans différents contextes

Les toutes premières collaborations (et les premiers partenariats) d'un enfant se produisent à la maison, et avec elles, nous trouvons les éléments constitutifs de l'autodétermination. Lee *et al.* (2006) notent que le foyer, quand il est bienveillant et soutenant, offre aux enfants la possibilité la plus précoce de faire des choix, d'exercer un contrôle et de faire preuve de compétence. Traditionnellement, la maison a été le cadre principal dans lequel les enfants apprennent à résoudre des problèmes et à prendre des décisions, généralement en observant leurs parents et d'autres adultes (Wehmeyer, Morningstar et Husted, 1999). Concrètement, la maison est l'endroit où la plupart des gens apprennent à se fixer et à atteindre des objectifs, à prendre des décisions et à exprimer leurs préférences. Les parents et les premières personnes dispensatrices de soins (p. ex. les personnes éducatrices en garderie) sont des alliés essentiels dans la promotion de l'autodétermination des enfants. Cependant, il est important que les personnes éducatrices et les leaders communautaires tiennent également compte de l'autodétermination du système familial dans l'objectif global de soutien et d'amélioration du bien-être. Les partenariats

maison-école et maison-communauté fructueux reposent sur un leadership compatissant et transparent sur la façon dont les personnes collaborent et peuvent répondre à la situation de la famille et aux besoins exprimés (Bouchard et Kalubi, 2006). La mise en œuvre de ces priorités est illustrée par la mission de notre partenaire, le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD), qui travaille avec les parents et les jeunes pour créer des collaborations maison-école et pour répondre aux besoins identifiés par toutes les parties prenantes dans le but d'améliorer les taux d'obtention de diplôme.

Ces partenariats, dans toutes leurs itérations (p. ex. école-famille, école-communauté, famille-communauté), exigent de la flexibilité, de la planification et de l'innovation. Il existe des exemples à tous les niveaux de programmation éducative et/ou communautaire de partenariats réussis, où la promotion de l'autodétermination et d'un meilleur bien-être a servi de mission première. Comme ce fut le cas avec le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), le fil conducteur de ces programmes était un engagement à impliquer les parties prenantes les plus importantes dans le processus dès le début. Par exemple, Kaur et Noman (2020) se sont penchés sur les pratiques « Students as Partners » [étudiants et étudiantes en tant que partenaires] utilisant une approche collaborative pour promouvoir l'autodétermination. Les équipes collaboratives étaient composées de personnes étudiantes à la maîtrise qui se sont associées à leur corps professoral pour cocréer et offrir l'enseignement en classe pendant une période de 14 semaines. Elles ont constaté que leurs partenariats en classe amélioreraient le climat de classe et soutenaient le développement de l'autodétermination des personnes étudiantes en plus de satisfaire leurs besoins psychologiques de base. De même, Michaels et Ferrara (2006) notent que la planification centrée sur la personne, outil partenarial conçu pour planifier l'avenir des personnes en situation de handicap, est très efficace pour favoriser la collaboration et l'autodétermination de toutes les personnes impliquées dans des processus de transition (p. ex. la Transition études-vie active). Dillon (2007) souligne en outre l'importance des collaborations dans l'enseignement postsecondaire

entre les personnes étudiantes autistes et non autistes et entre les personnes étudiantes et le personnel professionnel. On constate qu'encourager les interactions sociales et promouvoir une approche de partenariat aidait les personnes étudiantes autistes et non autistes à progresser vers la réalisation de soi. De même, Cudré-Mauroux, Pirart et Vaucher (2020a) ont mené de nombreux groupes de discussion auprès d'adultes en situation de handicap en milieu résidentiel ainsi qu'avec les personnes intervenantes travaillant dans l'établissement. Les nuances à la base de ce partenariat crucial ainsi que les importantes perspectives de promotion de l'autodétermination qui dépendent de l'apport d'un soutien individualisé dont l'adéquation est continuellement évaluée ont été soulignées.

En résumé, du tout début de la vie jusqu'à la fin, et quelles que soient ses capacités, chaque personne s'appuie sur une variété de partenariats pour développer ses compétences, prendre des décisions importantes dans sa vie et s'autodéterminer.

4. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure comme modèle centré sur la participation et la collaboration avec les jeunes

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe différents modèles de collaboration et de partenariat centrés sur la participation des jeunes dans leur propre développement. L'un de ces modèles permet cette mise en lien collaborative et partenariale où le jeune se retrouve intégré à un processus autodéterminant : l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA).

Loin d'être le seul modèle qui mette la personne dans des environnements et avec des pratiques visant le développement d'une motivation autodéterminée, l'IPNA offre cependant des opportunités singulières et porteuses de changements (Bergeron *et al.*, 2017 ; Rojo et Flanagan, 2021). Avec ses visées de développement global de la personne, l'IPNA propose de nombreux « contextes autodéterminants ».

Encadré 2.1

Le « contexte autodéterminant » est un environnement qui amène un regard réflexif sur les actions émises dans le but de permettre l'émergence de comportements autodéterminés chez la personne (Tossebro *et al.*, 2012).

L'IPNA s'inscrit dans le paradigme d'apprentissage expérientiel où les expériences vécues sont signifiantes par leur survenue naturelle et authentique, leur caractère global, relationnel et multisensoriel. De plus, la mise en relation à soi, au groupe et à l'entité nature par le processus d'aventure permet d'offrir une pléthore d'occasions développementales et autodéterminantes (Rojo et Bergeron, 2017). Rojo et Flanagan (2021) soulignent « qu'en IPNA, cette mise en relation à travers des expériences humaines et authentiques et par le biais d'activités individuelles ou groupales permet d'engager plus facilement les élèves dans leurs objectifs d'apprentissage et donc sur la voie du changement » (Rojo et Flanagan, 2021, p. 26). L'IPNA offre des perspectives singulières pour penser des alternatives aux façons plus traditionnelles d'intervenir auprès des élèves vivant des difficultés à l'école (Bergeron *et al.*, 2022).

Encadré 2.2

Une aventure met une personne (ou un groupe de personnes) dans un environnement naturel non familier qui la sort de sa zone de confort (état de dissonance entre les demandes de l'environnement et les capacités de la personne) et où elle va essayer de retrouver un équilibre en mobilisant ses capacités adaptatives (Priest et Gass, 2018). En somme, une aventure diffère d'une personne à l'autre selon ses capacités (personne débutante ou experte) vis-à-vis des demandes de l'environnement (faibles, modérées ou fortes).

Par exemple: une sortie d'une journée en randonnée peut être vécue comme une aventure pour une personne qui n'est pas en bonne forme physique et qui ne fait jamais d'exercice, tandis que pour une personne experte en plein air, partir en expédition en région isolée pendant quelques jours ne sera possiblement pas vécu comme une aventure.

L'arrimage entre l'IPNA et l'autodétermination vient s'incarner, entre autres, à travers le modèle fonctionnel de l'autodétermination de Lachapelle et Wehmeyer (2003). Comme mentionné auparavant, le modèle fonctionnel de l'autodétermination (Figure 2.1) s'adresse aux personnes présentant des déficiences ou des incapacités (mais peut être étendu à d'autres populations) et réfère au pouvoir d'agir sur sa vie afin de maintenir et d'améliorer sa qualité de vie sans influence externe exagérée (Lachapelle et Wehmeyer, 2003).

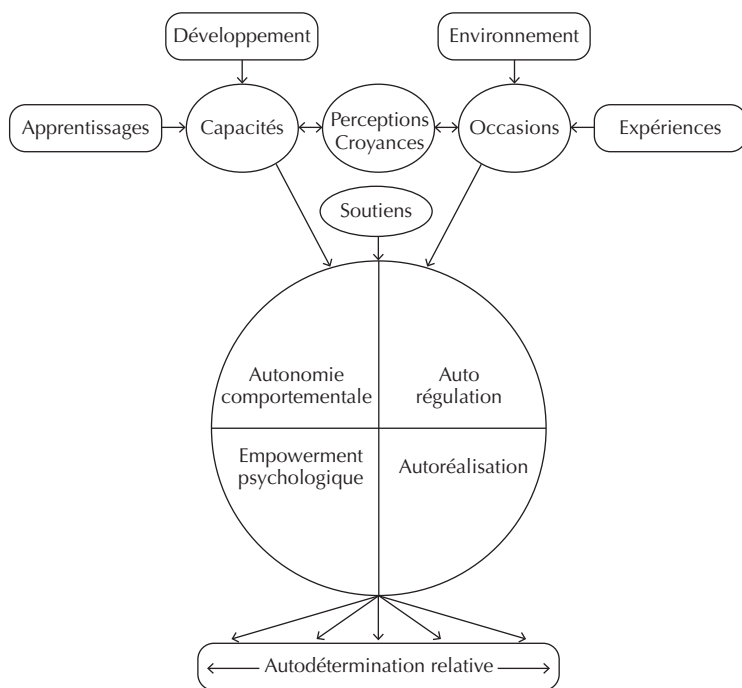


Figure 2.1 Modèle fonctionnel de l'autodétermination

Source: Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p. 209.

Dans ce sens, un comportement autodéterminé relatif fait appel à trois facteurs: 1) les capacités personnelles de la personne, 2) les occasions fournies par l'environnement et 3) le type de soutien (Wehmeyer, Morningstar et Husted, 1999).

Prendre des décisions, se fixer des buts, exprimer ses préférences selon ses goûts et ses intérêts sont des démonstrations de l'autodétermination d'une personne. À travers le prisme de ce modèle, la logique interne de la modalité IPNA, l'environnement naturel et les activités d'aventure deviennent des leviers autodéterminants très intéressants pour la personne intervenante et en cohérence avec le développement de l'autodétermination (Tardif *et al.*, 2016). Dans ce contexte, l'intervenant ou l'intervenante IPNA possède plusieurs opportunités pour développer une ou plusieurs dimensions de l'autodétermination relative (autonomie comportementale [fonctionnelle], autorégulation, *empowerment* [autonomisation] psychologique et autoréalisation). L'encadré 2.3 illustre quelques leviers autodéterminants de l'IPNA.

Encadré 2.3

Exemples de leviers autodéterminants de l'IPNA (Bergeron *et al.*, 2017, p. 131)

- Des espaces de réflexion et d'introspection éveillant la conscience de soi :
 - Prendre le temps pour s'autoévaluer (*mes forces et mes limites*).
 - Éveiller les sens par le contact à une nature apaisante et régulatrice qui favorise une intériorisation.
 - Mettre en relation *l'aventure extérieure* et *l'aventure intérieure* pour consolider le lien corps-esprit (retour sur soi).
- Des activités nouvelles et non familières qui offrent, à travers l'incertitude et le déséquilibre, un défi avec un niveau de convenance adapté (nécessitant une résolution de problème) et une prise de risque saine (p. ex. l'escalade de rocher, le canot, la marche en forêt, etc.).
- Des situations authentiques et significatives favorisant la mobilisation de nouvelles compétences (p. ex. un ancrage dans la réalité qui offre des occasions plus authentiques, la conséquence plus immédiate des choix et des gestes, la mobilisation et le réajustement des capacités d'autorégulation en situation, etc.).

- Une temporalité différente [au rythme de la nature] et un vécu partagé accru :
 - S’appréhender comme individu et comme groupe dans un autre environnement (p. ex. un lien de confiance significatif favorisé).
 - Mieux se connaître et prendre le temps de se connaître.
 - Prendre du temps pour trouver des solutions, seul ou en groupe, à des problèmes émergents.

Cependant, l’avènement de la psychologie positive et l’application croissante d’interventions universelles rendent nécessaire d’étendre le modèle à d’autres populations vivant ou non avec des problématiques psychosociales (Shogren, Wehmeyer et Palmer, 2017). D’ailleurs, ces derniers courants et pratiques constituent la dernière génération de l’autodétermination et sont en cohérence avec les fondements des interventions ayant recours à la nature et l’aventure. En effet, l’IPNA, comme la psychologie positive, met l’accent sur le développement du bien-être et le potentiel de la personne (forces *versus* faiblesses) et non pas sur une vision normocentrée des comportements de l’individu et la « réparation » des problématiques vécues. Non seulement la théorie de l’agentivité causale est une déclinaison du modèle fonctionnel de l’autodétermination et des théories de la motivation, mais encore elle s’appuie sur les principes de la psychologie positive afin de former un modèle théorique du développement de l’autodétermination (Figure 2.2) (Shogren, Wehmeyer, et Palmer, 2017).

Cette théorie est plus orientée sur l’action volontaire, l’action agentique et sur le contrôle sur l’action (Lachapelle *et al.*, 2022). Elle explique « comment les personnes deviennent autodéterminées en définissant les actions et les croyances nécessaires pour s’engager dans une action autonome en réponse à des besoins psychologiques de base et à une motivation autonome ainsi qu’à des défis contextuels et environnementaux » (Lachapelle *et al.*, 2022, p. 94). Les défis mentionnés plus haut peuvent se retrouver dans des activités d’aventure situées dans un environnement naturel non familier, ce qui fait

de l'IPNA un terrain propice au développement d'actions et de croyances nécessaires pour s'engager dans une action autonome qui mène à l'agentivité causale (Lachapelle *et al.*, 2022).

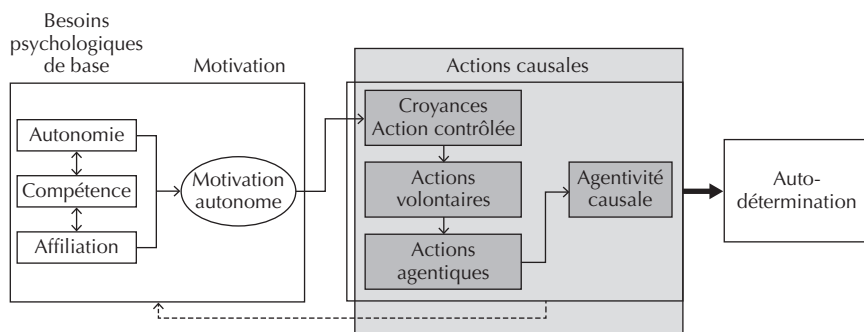


Figure 2.2 Théorie de l'agentivité causale dans le développement de l'autodétermination

Source: Lachapelle *et al.*, 2022, p. 37.

Il faut toutefois souligner que les modalités d'intervention ayant recours à la nature et à l'aventure amènent certains défis dans des milieux qui ne sont pas toujours prêts à les accueillir. En effet, la collaboration sur le terrain peut engendrer des défis sur les postures à adopter en lien avec le développement de l'autodétermination. L'encadré 2.4 illustre quelques-uns de ces défis.

Encadré 2.4

Les défis de postures d'accompagnement lors du couplage entre l'IPNA et le développement de l'autodétermination

- Se positionner et incarner une posture autodéterminante
 - Avec cette perspective, une posture d'intervention différente et souvent en tension avec la formation des personnes intervenantes (Cudré-Marcoux, Piérart et Vaucher, 2020b) et la conception qu'elles ont de leur rôle.

- Nécessité de la part de l'équipe intervenante d'incarner une posture en cohérence avec les visées autodéterminantes de la trame d'intervention.
- S'intéresser à la globalité de la personne en évitant de s'adresser uniquement au diagnostic (Bergeron *et al.*, 2017).
- Croire réellement au potentiel de la personne (p. ex. pour des personnes vivant avec un trouble neurodéveloppemental) et lui faire confiance sont en lien avec les croyances de la personne intervenante et son besoin de contrôle (Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher, 2020a).
- Avoir la « bonne et juste proximité » pour la création du lien authentique, soutenant, sécuritaire et l'espace nécessaire pour l'exploration des occasions autodéterminantes (Bergeron *et al.*, 2017 ; Depenne, 2013).
- Prendre des risques mesurés et développementaux
 - Le niveau de convenance des expériences/défis proposés est un enjeu important dans le développement de l'autodétermination, car il interpelle la capacité d'observation, d'évaluation et d'analyse de la personne intervenante.
- S'intéresser aux concordances et discordances des temps en IPNA
 - L'ampleur du temps en IPNA est un levier pour créer une relation authentique et sécurisante, mais elle constitue un défi organisationnel pour les différents milieux (p. ex. des expériences plutôt en semaine pour des groupes scolaires, un coucher pour les personnes intervenantes).
 - Prendre le temps d'observer pour s'appuyer sur ses intérêts et ses initiatives spontanées, et aussi pour repérer les demandes d'autodétermination implicites (Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher, 2020a).

Ainsi, l'intégration de ces modèles de l'autodétermination à travers les principes actifs de l'IPNA permet de dégager des pistes d'intervention prometteuses pour le développement de l'autodétermination auprès de différentes populations.

5. **Les collaborations et partenariats dans les pratiques visant le développement de l'autodétermination : vers une pollinisation systémique ?**

Malgré les retombées constatées sur le développement de l'autodétermination des interventions ayant recours à la nature et l'aventure, force est de reconnaître que ces programmes mettent en exergue une certaine complexité et certains défis dans leur mise en place, leur opérationnalisation et leur acceptation dans les différents milieux où ils se déploient, car ils nécessitent beaucoup de réflexion personnelle et repoussent les limites des modèles éducatifs traditionnels. Cependant, le cas des projets d'IPNA est un exemple intéressant sur lequel s'attarder au regard de la nécessaire collaboration entre les différentes parties voulant déployer des processus visant l'autodétermination. Cela amène une réelle réflexion sur le déploiement des principes de l'autodétermination dans des milieux où la culture organisationnelle et pédagogique propose peu ou pas du tout ces visées en lien avec son développement réel. La promotion de l'autodétermination par le biais du partenariat se trouve ainsi soumise à des enjeux de nature aussi bien individuelle, relationnelle qu'institutionnelle (Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher, 2021a). Nuss (2022) souligne que pour développer l'autodétermination chez les personnes, cela nécessite de faire face à des limites contractuelles, mais aussi à nos limites personnelles. En revanche, le fait de vivre un projet d'IPNA, ancrée dans des situations concrètes et authentiques, permet de mener une réflexion sur la complexité des mécanismes mêmes de l'autodétermination (Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher, 2020a).

Il est intéressant de constater que les changements qui s'opèrent dans les programmes d'IPNA en lien avec l'autodétermination ne se cantonnent pas toujours qu'aux jeunes qui y participent. En effet, le travail de collaboration et de partenariat nécessaire à la réalisation de ce type de projet, par exemple en milieu scolaire, en est aussi teinté. Ainsi, on peut constater que les programmes centrés sur développement de l'autodétermination pollinisent à plusieurs niveaux : personnes participantes, encadrement scolaire (personnel

enseignant et intervenant), parents et directions. C'est ainsi que la personne au contact de cette expérience peut devenir à son tour « initiée » et « transformée » par le processus mis en place. Par exemple, une personne enseignante qui introduit une leçon sur la découverte et l'expression de préférences personnelles peut en apprendre beaucoup sur ses propres préférences et développer la confiance nécessaire pour exprimer ses besoins. Certains modèles de programmes d'IPNA recourent à la coconstruction de ces derniers afin de mieux arrimer les besoins et les moyens planifiés (Rojo et Bergeron, 2017). De surcroît, Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher (2020a) soulignent que les représentations de l'autodétermination évoluent à travers des expériences de coconstruction.

Les propos précédents amènent au constat que la promotion de l'autodétermination nécessite une réorganisation des environnements au regard des devenirs individuels (Blin, 2021). Le modèle intégratif de l'autodétermination de Blin (Figure 2.3) nous renseigne sur les collaborations et les partenariats nécessaires, qu'ils soient proximaux ou distaux.

Selon Blin et Saunier (2022) : « La mise en œuvre de la coopération, au sein d'un système équitable permettant à chacun de définir sa juste place doit pouvoir garantir à la personne accompagnée d'être, le plus possible, en position d'agent causal primaire, c'est-à-dire le principal co-auteur de son propre devenir » (p. 215). Dans ce modèle intégratif de l'autodétermination, on constate qu'un système équitable de coopération place non pas la personne, mais son devenir au centre « d'un espace de construction » (Blin et Saunier, 2022, p. 215) où plusieurs partenaires soutiennent, au même titre que la personne elle-même, sa trajectoire de vie. Le partenariat constitue un moteur important en termes de promotion des conduites autodéterminées de la part de la population (Cudré-Marcoux, Piérart et Vaucher, 2020b). Ainsi, la famille, les pairs, les personnes intervenantes et enseignantes, l'école et les organismes communautaires deviennent des agents primordiaux dans le développement de la trajectoire de vie de la personne et de son bien-être.

C'est autour de la coconstruction du devenir de la personne que se place les différents jalons de son autodétermination, et ce, entre personnes et non plus entre systèmes (Blin et Saunier, 2022). « C'est le concept même

d'accompagnement qu'il faut repenser, non plus comme une relation d'aidant à aidé, fut-elle bienveillante, mais bien comme une relation symétrique à responsabilité partagée et collective entre citoyens » (Blin et Saunier, 2022, p. 94).

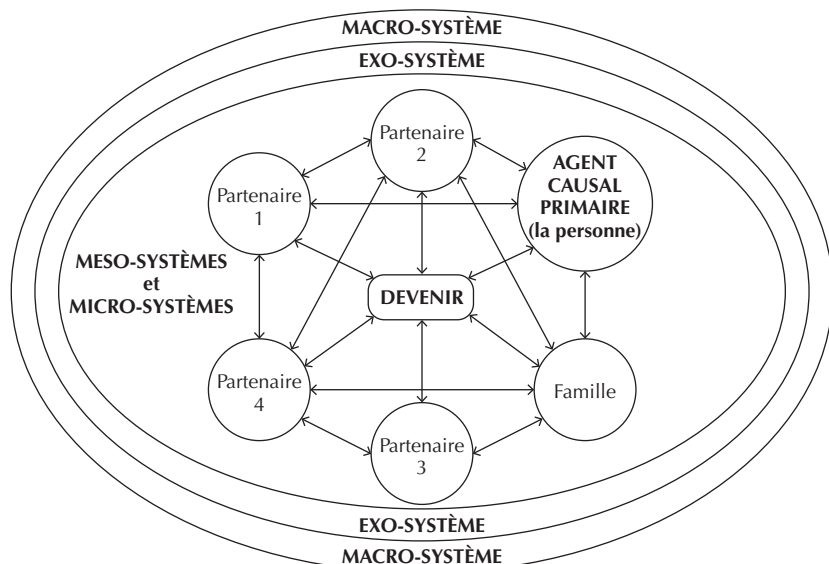


Figure 2.3 Modèle intégratif de l'autodétermination

Source: Blin, 2021.

Conclusion

L'autodétermination est « une éthique de la liberté qui tient compte des droits et des limites de son prochain [...] elle s'inscrit dans un processus d'émancipation intégratif et respectueux de son environnement social et culturel » (Nuss, 2022, p. 227). Les expériences relationnelles de collaboration et de partenariat permettent une remise en question de certains préjugés sur les personnes vivant avec certains défis liés à une recherche d'autodétermination (Cudré-Marcoux, Piérart et Vaucher, 2020a). Même si parfois il est difficile de promouvoir l'autodétermination dans les différents milieux où

cheminent nos jeunes, sa mise en place de façon systémique permet de créer des occasions autodéterminantes propices aux changements, et ce, dans le but de former de futures personnes citoyennes. Au-delà de ces objectifs très généraux, une mise en action doit se faire ! Comment s'engager individuellement et collectivement pour rendre ces principes tangibles et les mettre en œuvre dans nos propres milieux ?

Références

- Bergeron, G., C. L'Heureux, L. Bergeron, E. Fournier-Chouinard et S. Rojo (2017). « L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un terreau fertile pour le développement de l'autodétermination des adolescents vivant avec une dysphasie », dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-142.
- Bergeron, G., S. Rojo, C. Jeanson et L. Massé (2022). « L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès d'élèves vivant des difficultés : un levier de transformation de la forme scolaire au sein d'une équipe d'intervenants », dans C. Letor et A. Capitanescu (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?*, Québec, Presses universitaires de la Méditerranée, p. 129-144.
- Blin, M. (2021). « Accéder au statut de co-auteur », dans M. Blin et J. Boivin (dir.), *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance*, Tom Pousse, p. 57-58.
- Blin, M. et A. Saunier (2022). « Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat ? », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94, p. 197-218.
- Bouchard, J.-M. et J.-C. Kalubi (2006). « Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir », *Informations sociales*, 133, p. 50-57.
- Charette, C., M. Caouette, C. Chatenoud et A. Otis (2022). « Les pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle : regards d'enseignantes impliquées dans une communauté de pratique », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94, p. 109-128.

- Chartrand, S.-G., S. Dancause, K. Dufault, G. Lapierre, C. Lessard et J. Teasdale (2022). « Introduction. Une autre école est possible et nécessaire! », dans Collectif *Debout pour l'école! Une autre école est possible et nécessaire*, Gatineau, Delbusso Éditeur, p. 19-37.
- Cudré-Mauroux, A., G. Piérart et C. Vaucher (2020a). *Co-construire l'autodétermination au quotidien. Vers un partenariat entre professionnel-le-s et personnes avec une déficience intellectuelle*, Genève, Éditions IES/HETS.
- Cudré-Mauroux, A., G. Piérart et C. Vaucher (2020b). « Partnership with social care professionals as a context for promoting self-determination among people with intellectual disabilities », *Research in developmental disabilities*, 99, 103602.
- Depenne, D. (2013). *Distance et proximité en travail social*, Paris, ESF.
- Dillon, M. R. (2007). « Creating supports for college students with Asperger syndrome through collaboration », *College Student Journal*, 41, p. 499-504.
- Institut français d'opinion publique – IFOP (2021). *Motivations, craintes, difficultés Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?*, https://www.agefiph.fr/espace-presse/tous-les-documents-presse/enquete-les-aspirations-professionnelles-des-jeunes-en?fbclid=IwAR3pVTpu_tQ9p2zXrUDyzTt0EUL3NPmXiwqR48ZTKm_pLVSUvSNQ QIK6VGU, consulté le 7 mars 2023.
- Kaur, A. et M. Noman (2020). « Investigating students' experiences of Students as Partners (SaP) for basic need fulfilment: A self-determination theory perspective », *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(1), p. 8.
- Lachapelle, Y., B. Fontana-Lana, G. Petitpierre, H. Geurts et M. Haelewyck (2022). « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94, p. 25-42.
- Lachapelle, Y. et M.L. Wehmeye (2003). « L'autodétermination », dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 203-214.

- Lachapelle, Y., M.L. Wehmeyer, M.-C. Haelewyck, Y. Courbois, K.D. Keith, R. Schalock et P.N. Walsh (2005). «The relationship between quality of life and self-determination: an international study», *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), p. 740-744.
- Lee, S.H., S.B. Palmer, A.P. Turnbull et M.L. Wehmeyer (2006). «A model for parent-teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities», *Teaching Exceptional Children*, 38(3), p. 36-41.
- Marfull-Jensen, M. et T.D. Flanagan (2014). «The 2010 Chilean national disability law: Self-determination in a collectivistic society», *Journal of Disability Policy Studies*, 26(3), p. 144-152.
- Michaels, C.A. et D.L. Ferrara (2006). «Promoting post-school success for all: The role of collaboration in person-centered transition planning», *Journal of Educational and psychological Consultation*, 16(4), p. 287-313.
- Mithaug, D.E., P.L. Campeau et J.M. Wolman (2002). *Assessing self-determination prospects among students with and without disabilities*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Nuss, M. (2022). « Point de vue de Marcel Nuss pour conclure le dossier. Tentative de démythifier l'autodétermination et le médico-social », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94, p. 219-227.
- Palmer, S. (2022). « Une approche de l'autodétermination tout au long de la vie commence dès la petite enfance avec le soutien des parents et des enseignants », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94, p. 95-108.
- Priest, S. et M. Gass (2018). *Effective leadership in adventure programming*, 3^e éd., Windsor, Human Kinetics.
- Rojó, S. et G. Bergeron (dir.) (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rojó, S. et T. Flanagan (2021). « Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté par l'autodétermination et l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(10), p. 24-27.

- Ryan, R.M. et E.L. Deci (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», *American Psychologist*, 55(1), p. 68.
- Shogren, K.A., M.L. Wehmeyer et S. Palmer (2017). «Causal Agency Theory», dans M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, T.D. Little et S.J. Lopez (dir.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, Dordrecht, Springer, p. 55-67.
- Tardif, S., C. Dumoulin, G. Bergeron et S. Rojo (2016). «Des jeunes dysphasiques osent dépasser leurs limites», *Vivre le primaire*, 29(1), p. 60-61.
- Tossebro, J., I.S. Bonfils, A. Teittinen, M. Tideman, R. Traustadottir et H.T. Vesala (2012). «Normalization fifty years beyond: Current trend in the Nordic countries», *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2), p. 134-146.
- Wehmeyer, M.L. (1992). «Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation», *Education and Training in Mental Retardation*, 27, p. 302-314.
- Wehmeyer, M.L. (1999). «A Functional Model of Self-Determination Describing Development and Implementing Instruction», *Focus on autism and other Developmental disabilities*, 14(1), p. 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2005). «Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), p. 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2015). «Framing the future: Self-determination», *Remedial and Special Education*, 36(1), p. 20-23.
- Wehmeyer, M.L. et N. Bolding (2001). «Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments», *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), p. 371-383.
- Wehmeyer, M.L., M. Morningstar et D. Husted (1999). *Family Involvement in Transition Planning and Implementation*, Austin, PRO-ED Series on Transition.

- Wehmeyer, M.L., D.J. Sands, B. Doll et S. Palmer (1997). «The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities», *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), p. 305-328.
- Wolman, J., p. Campeau, p. Dubois, D. Mithaug et V. Stolarski (1994). *AIR self-determination Scale and user guide*, Palo Alto, American Institute for Research.

Chapitre 3

La collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité

Expériences issues de cinq écoles québécoises

Marie-Eve Gadbois et France Dubé

Questions clés

- **Qui est le personnel scolaire impliqué et quels sont les rôles respectifs de chaque personne ?**
- **Qu'est-ce qui caractérise la collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité ?**
- **Aborder la collaboration en milieu scolaire selon trois perspectives : qu'est-ce qui la constitue, qu'est-ce qui la soutient et qu'apporte-t-elle de bénéfique ?**

Ce chapitre expose les résultats d'une étude de cas multiple menée dans le cadre d'une recherche doctorale (Gadbois, 2020) à laquelle le personnel scolaire de cinq écoles québécoises, trois écoles primaires et deux écoles du secondaire a été invité à participer sur une base volontaire. Cette recherche avait pour objectif principal de décrire des dispositifs scolaires mis en place dans des écoles québécoises pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Pour la réaliser, 30 personnes impliquées au cœur de la collaboration et issues de ces cinq écoles ont pris part à des entretiens individuels ainsi qu'à des entretiens de groupe. Des observations non participantes ainsi que de l'analyse documentaire ont aussi été réalisées afin de décrire les dispositifs étudiés dans leur globalité¹.

Les résultats de l'étude, notamment la description de ces dispositifs, ont mis en évidence le caractère essentiel de l'instauration de pratiques collaboratives et la mise en place de ces dispositifs. Ce chapitre aborde les principaux résultats en regard de ces pratiques collaboratives. D'abord, nous présentons le personnel scolaire impliqué dans les dispositifs et les rôles respectifs de chaque personne. Nous détaillons aussi la transformation de leurs rôles pour s'adapter aux changements liés à la diversité des élèves. Nous présentons ensuite la collaboration en milieu scolaire sous trois aspects : 1) les éléments qui constituent cette collaboration, 2) les facteurs qui la soutiennent, et 3) ce que la collaboration apporte de bénéfique pour les élèves ainsi que pour le personnel scolaire, notamment en temps « de crise ». En vue de faciliter la lecture des exemples énoncés dans le chapitre, l'encadré 3.1 présente un court résumé de chaque dispositif étudié dans le cadre de cette recherche.

1 Toutes les informations méthodologiques sont détaillées dans la thèse de Gadbois (2020).

Encadré 3.1

École 1 – École primaire publique en milieu rural

Un système d'accompagnement est offert par le personnel provenant du secteur de l'adaptation scolaire et d'une psychoéducatrice pour accompagner le personnel enseignant en classe ordinaire à la mise en place d'adaptations pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers scolarisés dans leur classe.

École 2 – École primaire-secondaire privée en milieu urbain

Les élèves talentueux ou doués de l'école prennent part à un projet personnel complémentaire pour mettre en valeur leurs compétences et intérêts en vue de les maintenir engagés dans la sphère scolaire et ainsi soutenir leur motivation scolaire. Ces élèves travaillent sur leur projet personnel en classe ou dans un local de créativité dans lequel se trouvent du matériel à leur disposition ainsi qu'une personne-ressource pour les accompagner.

École 3 – École secondaire publique en milieu urbain

Un regroupement d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme scolarisés à temps complet en classe ordinaire dans des groupes différents sont soutenus par une éducatrice spécialisée qui assure des suivis individuels avec chacun. Elle accompagne aussi les personnes enseignantes des classes ordinaires pour mettre en place des adaptations en vue de soutenir les élèves dans leur classe.

École 4 – École primaire publique à vocation internationale en milieu urbain

Un décloisonnement entre deux groupes permet une organisation flexible des regroupements en fonction des besoins des élèves. Ils bénéficient de deux locaux et peuvent quotidiennement être jumelés selon leurs besoins. Les deux enseignantes coenseignent régulièrement.

École 5 – École primaire publique en milieu urbain

Une équipe de soutien à l'inclusion, mobilisée dans le centre de services scolaire, offre un accompagnement au personnel scolaire pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires. Avec cette équipe, les personnes intervenantes de l'équipe-école ont développé un modèle qui prend la forme d'un horaire intégrant des pauses quotidiennes fixes pour répondre, de façon préventive, aux besoins individuels de chaque élève.

* Dans l'École 4 et l'École 5, les intervenantes qui ont pris part à cette recherche sont toutes des femmes. Les résultats présentés pour ces milieux scolaires prennent donc la forme féminine.

1. Le personnel scolaire impliqué dans la collaboration en contexte de diversité des élèves

Dans les dispositifs étudiés, jusqu'à dix personnes intervenantes impliquées étaient amenées à collaborer, d'où l'importance de planifier la collaboration. Chaque dispositif était généralement soutenu par une ou deux personnes principales qui s'assuraient, entre autres, d'une communication efficace entre toutes les personnes impliquées. Le personnel scolaire participant à l'étude était des personnes enseignantes, du personnel en éducation spécialisée ou en psychoéducation ou encore des membres de la direction d'école, tous travaillant à temps plein dans leur école.

Dans les deux écoles secondaires participantes (École 2 et École 3), des partenaires externes à l'école, mais prenant part à la communauté éducative, ont été amenés à collaborer. Dans l'École 2, le personnel scolaire prenant part à un comité de mise en place du dispositif a soulevé l'idée d'impliquer des partenaires à titre de spécialistes externes en vue d'offrir un accompagnement plus adapté aux besoins variés de leurs élèves. Ainsi, ils ont fait appel à des personnes professionnelles provenant de différents réseaux (entrepreneuriat, universitaire ou communautaire) en vue de les inclure dans leur processus collaboratif et de réfléchir avec eux à la mise en place d'activités adaptées à la diversité des besoins des élèves. Dans l'École 3, il s'agit de membres du personnel d'un centre de réadaptation et du centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Par exemple, un intervenant rencontrait un élève accompagné par l'éducatrice spécialisée dans le cadre d'une rencontre psychosociale hebdomadaire qui visait, entre autres, à soutenir la scolarisation de cet élève en classe ordinaire.

Les intervenants de l'École 5 ont aussi fait appel à des personnes externes à l'école. Dans ce cas précis, il s'agissait de personnes provenant du service organisationnel de leur centre de services scolaires. Plus spécifiquement, les membres d'une équipe de soutien à l'inclusion sont venus collaborer avec

l'équipe-école en vue de leur offrir un accompagnement dans la démarche d'intervention entreprise pour soutenir plusieurs élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires.

Bien que ce chapitre aborde spécifiquement la collaboration établie dans l'école et dans certains cas avec des partenaires externes, soulignons que la collaboration avec la famille a maintes fois été soulevée, et ce, dans la majorité des écoles participantes comme un facilitateur à la mise en œuvre des dispositifs. Ce chapitre n'aborde pas ces résultats, mais la collaboration école-famille est l'objet principal des chapitres 6, 7 et 8 de cet ouvrage.

2. La transformation des rôles en milieu scolaire

Comme détaillé dans le chapitre traitant des analyses de situations pédagogiques en vue de répondre à la diversité des besoins (chapitre 5), l'inclusion scolaire s'inscrit dans un processus impliquant une transformation de la culture et de l'organisation de l'éducation (Booth et Ainscow, 2011). L'organisation des services pour les élèves doit donc tenir compte de cette diversité et elle doit être prévue en amont de la mise en place des actions. À cet égard, cette transformation implique de nombreux défis, et le travail collaboratif entre les personnes intervenantes est essentiel à l'instauration de nouvelles modalités en vue de soutenir les élèves (Bélangier, 2015 ; Bonvin *et al.*, 2018 ; Delisle, 2009 ; Thomazet, 2008). D'ailleurs, la collaboration constitue une clé indispensable à la transformation de l'éducation au Québec (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Toutefois, certains défis sont reliés à l'instauration de la collaboration et interfèrent avec sa mise en œuvre, par exemple : la planification pédagogique, la planification des interventions et la planification de l'horaire à établir entre plusieurs personnes intervenantes (Trépanier, 2005).

Depuis la mise en place de la *Politique de l'adaptation scolaire* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), de nombreux documents ministériels ont mis de l'avant le caractère essentiel de l'unification des expertises et du

travail en multidisciplinarité (MEQ, 2003). Avec la diversité des besoins des élèves, une transformation organisationnelle impliquant la révision des rôles des personnes impliquées s'est opérée. Dans une perspective inclusive, chaque personne prenant part à la communauté éducative est amenée à tenir compte des besoins de chacun. D'abord spécialiste de l'intervention pédagogique et de la gestion des groupes d'élèves ayant des besoins particuliers (Brunet, 1996), le personnel du secteur de l'adaptation scolaire est amené à collaborer avec les autres membres du personnel pour soutenir tous les élèves vers leur réussite éducative. À travers cette collaboration, ces personnes sont notamment appelées à soutenir l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (Moreau, 2015). Ce soutien peut s'inscrire dans une perspective de soutien direct à l'élève ou encore par l'entremise de la collaboration entre le personnel enseignant de l'adaptation scolaire et les autres membres du personnel scolaire (Van Grunderbeeck et Debeurme, 2002). À cet effet, dans toutes les écoles ayant participé à la recherche, les personnes impliquées ont mentionné qu'elles ont perçu à la fois une transformation de leurs rôles respectifs, mais également une clarification de leurs responsabilités respectives à travers la mise en œuvre du dispositif.

À l'École 1, le travail en collaboration s'est développé entre les membres du secteur de l'adaptation scolaire et ceux des classes ordinaires. Cette collaboration a été mise en place en vue de soutenir la transition d'élèves, d'abord scolarisés en classes spécialisées, vers la classe ordinaire. L'équipe du secteur de l'adaptation scolaire s'est mise à la disposition des membres de l'équipe des classes ordinaires afin de leur offrir un accompagnement pour la mise en place d'adaptations dans leur classe. Dans une perspective similaire, le personnel scolaire de l'École 3 a souligné l'importance du support amené par l'éducatrice spécialisée en vue de soutenir la scolarisation des élèves en classe ordinaire. À titre d'exemple, elle suggère et élabore des outils adaptés aux élèves ciblés que les personnes enseignantes peuvent utiliser dans leur classe : des horaires individualisés, des outils de communication adaptés ou encore des plans de travail. En plus de collaborer avec l'éducatrice spécialisée, le personnel des classes ordinaires se réfère aussi aux membres du secteur

de l'adaptation scolaire pour être soutenu dans la mise en place d'adaptations pour leurs élèves. L'équipe de l'adaptation scolaire est à l'écoute des besoins du personnel enseignant des classes ordinaires et travaille en collaboration avec lui.

À l'École 5, la direction avait constaté une multiplication des services complémentaires tels que l'orthopédagogie et l'intervention d'éducatrices spécialisées, par exemple. Cependant, les actions mises en place semblaient peu efficaces : *« Tout le monde faisait de son mieux, mais en même temps, on ne rentabilisait pas les gens qu'on avait sur le terrain. »* Un premier pas vers une révision des pratiques collaboratives dans ce milieu a été d'unir les efforts combinés des orthopédagogues et des éducatrices spécialisées avec ceux du personnel enseignant des classes ordinaires. Les responsabilités respectives ont été révisées, et un horaire fixe pour le personnel a été développé en vue de mieux leur permettre de répondre aux besoins individuels des élèves. De plus, cet horaire a été conçu pour regrouper les élèves, facilitant ainsi la prestation de soutien aux groupes présentant des besoins communs.

3. La collaboration en milieu scolaire : ce qui la constitue

La collaboration est un processus complexe et il s'avère intéressant de s'arrêter sur les aspects concrets qui la consolident au quotidien. Les résultats de la recherche ont permis une meilleure compréhension de la façon dont ce processus prend forme au quotidien. En vue d'exposer des exemples concrets de sa mise en place, des éléments l'ayant soutenue dans les écoles participantes sont détaillés dans cette section. Il s'agit de rencontres formelles planifiées dans les équipes ainsi que des échanges informels tenus au quotidien. De plus, les constituants de la collaboration, que nous abordons en tant qu'outils en soutien à la communication, sont présentés en fin de section. Les modes de collaboration recensés au sein des dispositifs étudiés ainsi que la forme qu'ils prennent et leurs fonctions variées sont présentés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Les modes de collaboration, leurs formes et leurs fonctions spécifiques

MODE DE COLLABORATION	FORMES	FONCTIONS SPÉCIFIQUES
Rencontres formelles	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres multi-disciplinaires en début d'année scolaire • Rencontres mensuelles d'équipe • Rencontres de planification des interventions 	<ul style="list-style-type: none"> • Dresser un portrait des élèves • Orienter les services et les interventions • Réajuster des interventions en fonction de l'évolution des besoins des élèves
Échanges informels	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges spontanés en personne • Échanges par courriel ou par messages sur papier laissés sur le bureau • Messages personnels électroniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Partager une information ponctuelle • Échanger sur des réajustements pédagogiques ou sur les interventions • Assurer la cohérence des interventions

3.1. Les rencontres formelles

Dans toutes les écoles qui ont participé à cette recherche, le personnel scolaire a mentionné tenir des rencontres formelles en vue de collaborer. En fonction de la teneur des échanges et des objectifs, ces rencontres prennent plusieurs formes différentes. Par exemple, elles peuvent se tenir de façon mensuelle ou trimestrielle ou encore de façon ponctuelle en fonction des besoins des élèves. Souvent, elles permettent la rencontre entre les personnes de l'équipe multidisciplinaire et elles incluent, à l'occasion, des partenaires externes à l'école.

Un exemple de ces rencontres formelles en début d'année scolaire dans la majorité des écoles participantes : il s'agit d'une rencontre en vue de faire le portrait des besoins des élèves. Dans certains cas, le personnel professionnel (orthopédagogie ou psychoéducation) se joint aux personnes enseignantes, à l'équipe d'éducation spécialisée ainsi qu'à la direction. Ces rencontres formelles ont pour objectifs de dresser un portrait des besoins des élèves afin de bien orienter les services et les interventions pour ces derniers.

Tenues de façon mensuelle, les rencontres formelles s'avèrent de bons moments pour réajuster les interventions en fonction de l'évolution des besoins. Par exemple, à l'École 3, ces rencontres sont l'occasion pour l'éducatrice spécialisée d'aborder des interventions à mettre en place pour soutenir les élèves intégrés en classe ordinaire. Il s'agit de rencontres de services complémentaires dirigées par la direction pour connaître les réajustements nécessaires, les actions à poursuivre ou celles à modifier. À cet effet, l'éducatrice spécialisée explique : *« Il y a une rencontre une fois par mois. C'est bénéfique. Ça permet de connaître les élèves. Parler de chaque élève, du fonctionnement, profil de sortie et trajectoire [après le secondaire], des communications aux parents, des stratégies d'intervention. »*

Par ailleurs, à l'École 2, le directeur d'école a privilégié l'instauration de rencontres formelles, et il a mis sur pied un comité de réflexion qui se réunit de façon mensuelle pour se pencher sur la question du soutien aux élèves talentueux ou doués et de la planification des services qui y sont associés.

3.2. Les échanges informels

En plus des rencontres formelles, les résultats obtenus dans cette recherche montrent que les personnes impliquées tiennent des communications spontanées quotidiennes entre elles, et ce, dans toutes les écoles participantes. Ce résultat confirme ceux d'autres recherches qui indiquent que les communications sur l'échange d'information concernant les besoins des élèves relèvent de l'informel et de conversations rapides dans les équipes (Burtch, 2009 ; Gadbois, 2015 ; Plante, 2018). Ces communications peuvent

prendre des formes différentes et elles permettent de partager de l'information entre les personnes intervenantes ou d'échanger sur des réajustements pédagogiques et sur leurs interventions, ou encore, d'assurer la cohérence des interventions.

L'importance de communiquer au quotidien a été soulignée. Les communications concernent les besoins des élèves ainsi que les interventions mises en place pour les soutenir. Une enseignante de l'École 5 le souligne: « *Il faut toujours garder les lignes de communication ouvertes, il faut toujours se parler. [...] On se parle, on va se voir, on se parle dans le corridor.* » Cet extrait révèle que les communications spontanées sont un facilitateur à la collaboration et permettent de réguler l'action.

Par ailleurs, les intervenantes de l'École 4 ont rapporté qu'au quotidien, leurs communications se tenaient principalement de façon spontanée entre les membres de l'équipe. Les enseignantes vont et viennent beaucoup entre les différentes classes pour échanger: « *On se parle tellement, tout le temps, on traverse combien de fois par jour, une vingtaine de fois!* » En plus d'échanger de vive voix, elles échangent aussi par messages personnels électroniques.

Dans la prochaine section, nous détaillons les outils au service des communications et de la collaboration.

3.3. Les outils de communication

Les communications entre les membres de l'équipe sont nécessaires en vue de partager l'information. Les personnes participantes ont rapporté qu'au quotidien, il n'est pas toujours possible de rencontrer leurs collègues pour aborder des situations problématiques ou pour lesquelles elles souhaiteraient échanger. Dans ce cas, les détails à partager sont envoyés par courriel ou encore *via* les boîtes personnelles, dans les salles du personnel de l'école ou directement au bureau de la personne à qui ils souhaitent s'adresser. Par exemple, l'éducatrice spécialisée à l'École 3 a expliqué que, de façon mensuelle, elle dépose une courte fiche d'informations relatives aux besoins et niveaux de participation de certains élèves. Cette fiche est à remplir par le

personnel enseignant en vue de cibler et de prioriser les actions et les adaptations qu'elle doit mettre en place pour les soutenir. Selon l'expérience de cette intervenante, cette manière de faire facilite les échanges et permet la récolte d'informations dans une période de temps plus rapide que par des échanges verbaux directs avec chaque membre du personnel enseignant.

À l'École 5, les intervenantes ont expliqué que la mise en place d'un horaire détaillé concernant les responsabilités précises de chaque éducatrice spécialisée de l'école selon la période de la journée joue un rôle d'outil de communication entre elles. D'abord élaboré pour clarifier les tâches des éducatrices spécialisées et pour mieux répondre aux besoins variés de nombreux élèves, cet horaire permet au personnel scolaire de savoir à quel endroit se trouve leurs collègues et quel type d'intervention est préconisée avec les élèves à chaque moment de la journée (moment de transition assistée, soutien préventif, etc.). Cet outil est donc venu clarifier à la fois les responsabilités respectives, mais aussi faciliter la collaboration entre toutes les personnes impliquées. L'encadré 3.2 présente le type d'horaire utilisé par ce milieu.

Encadré 3.2

Horaire des services complémentaires de l'École 5

HEURES	TÂCHES	LIEU	TES1	TES2
8h15	Supervision récréation	Extérieur		x
8h30	Visite en classe: Élèves 1-2-3-4 • Aide aux élèves de 1 ^{re} année	Classe		x
9h30 à 10h00	Pause: Élèves 1-2-3-5 Lundi, mercredi, jeudi: Élèves 6-7 Mardi et vendredi: Élève 8	Local TES	x	x

HEURES	TÂCHES	LIEU	TES1	TES2
AM	Maternelle			x
	1 ^{re} année		x	
10h30	Récréation	Extérieur		x
	Reprise de temps	Local TES	x	
11h30	Reprise de temps	Local TES	x	
11h50 à 12h20	Dîner TES1		x	
13h15 à 13h45	Dîner TES2			x
13h10	Pauses sensorielles : Élèves 1-5 Lundi, mercredi, jeudi : Élèves 6-7 Mardi et vendredi : Élève 8	Local TES	x	
14h15	Récréation	Extérieur		x
	Reprise de temps	Local TES	x	
PM	Maternelle			x
	1 ^{re} année		x	
15h00	Privilèges : Élèves 1-3-4	Local TES	x	x

TES: Personne technicienne en éducation spécialisée

La direction de l'École 1 a souligné l'importance de rendre l'information disponible en tout temps entre les personnes qui gravitent autour de l'élève. Selon elle, la connaissance des informations et l'implication de chaque personne dans le processus décisionnel favorisent la collaboration entre elles. Pour faciliter les échanges, les membres de cette école utilisent un outil numérique de communication en vue de conserver les traces des informations nécessaires à la compréhension des besoins de chaque élève. Plus spécifiquement, il s'agit d'un document numérique intégrant les notes de suivis telles que des notes d'observation, des adaptations mises en place et des suggestions ou recommandations à l'attention du personnel qui côtoie l'élève. Toutes les personnes impliquées y ont accès et peuvent y ajouter des informations.

L'utilisation d'un autre outil numérique a été rapporté par des personnes intervenantes de l'École 4. Il s'agit d'un outil ayant une visée davantage pédagogique. Dans ce dispositif, les deux enseignantes ayant mis de l'avant des pratiques de coenseignement utilisent une plateforme numérique commune sur laquelle elles partagent les contenus enseignés et les activités pédagogiques ainsi que le matériel qui y est associé : « *On trouve des activités [...] on s'envoie ça sur le Drive, on se le partage. On n'a pas besoin de se parler, on peut directement les consulter.* »

Finalement, des outils de circulation ont été nommés par les membres de deux écoles primaires comme étant des outils facilitateurs pour soutenir la collaboration. Dans l'École 1 et l'École 5, les modalités de service en place amènent les élèves à se déplacer, à l'occasion, dans l'école entre différents locaux. Leurs déplacements n'ont pas toujours les mêmes objectifs et pouvaient parfois créer des confusions entre les différents membres du personnel scolaire. Ainsi, les élèves circulent dans l'école avec une affiche ou un objet représentant la raison de leur déplacement. Par exemple, à l'École 5, un système de bâtonnets avec des couleurs différentes permet d'identifier si l'élève se déplace dans l'école en vue d'aller dans le local de l'éducatrice spécialisée pour reprendre une période de travail, ou encore pour obtenir un accompagnement à la suite d'une situation difficile. Ainsi, les personnes qui côtoient l'élève dans le corridor peuvent rapidement connaître la raison du déplacement et adapter leurs interventions auprès de ce dernier. Il s'avère

pertinent de soulever que les membres de l'école dans laquelle ce système a été mis en place ont souligné l'importance de l'utilisation d'un vocabulaire commun connu par tout le monde en vue de soutenir la collaboration. Le personnel scolaire de ce milieu a clarifié les déplacements des élèves et a fait la distinction entre les concepts de pauses, de reprise de temps ou encore de temps de privilèges offerts aux élèves.

4. La collaboration en milieu scolaire : ce qui la soutient

Les personnes participantes ont souligné des obstacles à la collaboration qu'elles avaient perçus à travers leur expérience, mais elles ont aussi été en mesure de nommer des moyens qu'elles avaient mis en place pour les surmonter. En plus de présenter ces moyens dans cette section, nous détaillons également des facilitateurs au développement de pratiques collaboratives.

4.1. Des moyens pour soutenir la collaboration et pour surmonter les obstacles

Le changement du personnel en cours d'année scolaire ou même d'une année scolaire à l'autre semblait rendre plus difficile la collaboration au cœur du dispositif étudié à l'École 1. Les difficultés qui y étaient associées relevaient notamment du temps d'appropriation des nouvelles personnes à la compréhension des enjeux et des modalités de collaboration établies. Pour soutenir ces changements, les personnes participantes ont mentionné que la centralisation d'informations relatives aux besoins des élèves et aux décisions prises dans le dossier numérique détaillé précédemment semblait une stratégie efficace. L'accès à ces informations permet aux nouveaux membres du personnel de se documenter et de mieux comprendre les raisons qui sous-tendent les décisions. Cet accès à l'information et le partage des raisons relatives à toutes décisions assurent que chaque personne ait les mêmes informations et soutienne la mise en place d'interventions cohérentes. Dans cette école, mais aussi dans l'École 3, les membres de l'équipe ont expliqué que la personne en charge du dispositif avait la responsabilité de s'assurer que l'information pertinente à la compréhension des besoins et des décisions soit toujours mise à jour dans ce dossier.

Une autre difficulté rapportée par les personnes participantes était celle relative au manque de temps, mais plus précisément à la coordination des horaires respectifs des personnes intervenantes pour permettre la collaboration entre elles. Ces résultats rejoignent ceux d'autres écrits qui soulignent que la collaboration entraîne nécessairement des défis relatifs aux ressources, notamment à la gestion des horaires pour la collaboration de façon hebdomadaire (Gilles, 2013 ; O'Rourke et Houghton, 2009). Néanmoins, les personnes participant à cette recherche ont mentionné qu'en planifiant les horaires en amont, elles parvenaient à libérer du temps pour collaborer. Par exemple, à l'École 4, les deux enseignantes ont planifié leur horaire quotidien en vue de libérer une période de planification commune lorsque les élèves de leurs deux groupes ont une période avec un spécialiste au même moment (p. ex. la période d'éducation physique et à la santé). Cette période permet aux enseignantes de planifier des activités communes ou d'échanger des informations sur des situations impliquant leurs élèves. Ainsi, les communications entre elles et leur planification conjointe se sont avérées facilitées puisqu'une plage horaire avait été prévue à cet effet.

Toujours à l'École 4, les intervenantes ont rapporté avoir perçu une clarification de leurs rôles respectifs lors de la mise en œuvre du dispositif de coenseignement et que, selon elles, cette clarification a rendu leur collaboration plus efficace. Cette importance accordée à la clarification des rôles en vue de soutenir la collaboration a d'ailleurs été rapportée dans une étude antérieure (Gadbois et Dubé, 2020). Pour les enseignantes prenant part à ce dispositif, la répartition des responsabilités en fonction de leurs forces et compétences respectives est apparue comme un facilitateur. Cette répartition des responsabilités s'est faite naturellement, selon les personnalités de chaque enseignante. De façon générale, une enseignante suggère des idées d'activités et ensuite l'autre contribue en ajoutant des idées ou en trouvant des exercices connexes.

La mise en place d'une entente entre les intervenantes impliquées a aussi été rapportée comme étant un moyen à privilégier pour soutenir la collaboration. Bien qu'elle puisse parfois relever de l'informel, cette entente devrait être établie tôt entre les collaborateurs. À cet effet, selon le directeur de l'École 4, il doit y avoir : « *une entente entre les enseignantes et un désir commun de*

travailler ensemble. Il faut connaître l'autre personne avec laquelle on travaille en équipe avant d'arriver à ça. On ne peut pas s'improviser d'un coup comme ça entre les deux enseignantes. Moi, je pense aussi que ça prend une entente ».

4.2. Des facilitateurs à la collaboration

Dans l'École 4 et l'École 5, la collaboration impliquait parfois la présence d'une enseignante ou d'une éducatrice spécialisée supplémentaire en classe. À cet effet, les enseignantes ont mentionné qu'elles devaient être à l'aise avec cette présence ainsi qu'avec le fait que cette personne puisse entrer et sortir de leur classe à tout moment dans la journée (à l'École 4). Par conséquent, les enseignantes ne doivent pas ressentir de jugement de la part des autres collègues, et un climat de respect doit être instauré. *« Au début de l'année, j'entrais dans sa classe, comme sur le bout des pieds : "Mais là, c'est correct, tu peux venir comme tu veux !" Ça m'a pris un petit bout à me sentir à l'aise. Mais maintenant, j'entre dans sa classe, je viens voir si ça va, [si] tout est beau. »*

Dans cette perspective, la responsable de l'équipe de soutien à l'inclusion mobilisée à l'École 5 explique que pour que le soutien soit efficace et positif, une relation égalitaire doit s'établir entre toutes les personnes intervenantes. Plus spécifiquement, elle explique que les membres de son équipe qui accompagnent le personnel scolaire ne doivent pas se positionner en experts, mais plutôt comme des personnes supplémentaires ayant une distance par rapport à la situation. Les membres de l'équipe de soutien à l'inclusion accompagnent les membres de l'équipe-école et travaillent avec eux pour répondre précisément à leurs besoins. Comme indiqué dans le cadre de référence de ce service : « le succès repose sur la collaboration étroite entre le milieu scolaire et l'équipe de soutien à l'inclusion ». L'éducatrice spécialisée de cette équipe explique :

On est vraiment dans une approche collaborative. Nous ce qu'on dit qu'on apporte, c'est vraiment la distance. [...] On a une distance émotive et une lecture plus objective de la situation. On leur dit toujours que nous ne sommes pas

là pour leur dire quoi faire, mais pour réfléchir avec eux à des idées. [...] ensemble, on va le réfléchir. Selon leur énergie et leur capacité à mettre en place des choses, on va essayer des choses qui leur conviennent.

En ce sens, l'éducatrice spécialisée de l'École 5 a mentionné que les membres de l'équipe-école ont beaucoup apprécié le fait que l'équipe de soutien à l'inclusion était très attentive et à l'écoute des limites des intervenantes et proposait des solutions adéquates au contexte. Selon l'éducatrice de l'équipe de soutien à l'inclusion, il est important que les enseignantes perçoivent sa présence en classe comme une extension de l'enseignante et comme une intervenante présente pour offrir des ressources ou des stratégies supplémentaires et complémentaires. À cet effet, selon elle, la collaboration en classe est profitable puisqu'elle permet de tenter certaines interventions lorsqu'une intervenante supplémentaire observe et soutient le réajustement des actions: «*Des fois, l'enseignante dit, ça je l'ai fait. [...] OK, mais on va essayer à deux, même si tu l'as fait, on va le faire à deux pour voir si l'impact change.*» Dans ces moments, il importe que les intervenantes ne se sentent pas jugées. Toujours selon cette intervenante, il doit y avoir une confiance qui s'établit dans l'équipe. Il faut leur dire: «*Je ne suis pas là pour juger de ce que tu fais. Je suis là pour essayer de trouver des solutions. [...] C'est vrai que quelqu'un qui arrive pour travailler des choses c'est demandant et essoufflant. Mais c'est payant si on le fait ensemble.*» De plus, selon elle, l'ouverture est nécessaire dans les échanges entre les intervenantes. Elle a mentionné que la relation établie entre elle et les membres de l'équipe doit se développer dans un climat d'ouverture, sans sentiment de confrontation personnelle face à des suggestions.

Pour qu'une transformation des pratiques survienne, la direction de l'École 5 souligne la nécessité que les intervenantes s'engagent sur une base volontaire dans le dispositif ainsi que l'importance d'une ouverture face au changement: «*Si l'enseignante décide qu'elle n'embarque pas, ça ne changera rien. Sans la collaboration, on n'arrive à rien. Ça demande de l'énergie et ça demande d'être ouvert à vouloir changer des choses.*» Dans le même ordre d'idées, les deux enseignantes de l'École 4 mentionnent qu'elles avaient toutes les deux une volonté de travailler davantage en collaboration et qu'elles

reconnaissaient la pertinence de ce travail conjoint : « *Parce qu'on avait envie de travailler encore plus en collaboration. Pour ne pas être isolées chacune dans notre coin.* » C'est en partie sur ces constats qu'elles ont développé le décroisement entre leurs groupes et le coenseignement.

Un dernier aspect qui est ressorti comme étant un facilitateur à la collaboration est la proximité des services ou des locaux dans l'école. Cette proximité semble soutenir l'entraide qui se développe dans l'équipe. À cet égard, il s'avère intéressant de relever le fait que les enseignantes de l'École 4 ont expliqué que la proximité des locaux les avait soutenues dès la mise en œuvre du dispositif la première année, mais qu'elles considéraient qu'elles pourraient organiser le dispositif autrement dans l'éventualité où cette proximité serait modifiée, puisqu'elles étaient maintenant à l'aise avec le système de coenseignement qu'elles avaient développé. Cette affirmation renseigne sur l'importance des conditions favorables concernant les ressources contribuant au dispositif, surtout au moment de sa mise en œuvre. Au regard de cette affirmation, le personnel scolaire serait en mesure d'ajuster le dispositif selon les ressources disponibles, à condition qu'il se soit déjà approprié celui-ci.

5. La collaboration en milieu scolaire : ce qu'elle apporte

La mise en place des dispositifs dans les milieux scolaires étudiés a généré des effets positifs à la fois pour les élèves, mais aussi pour le personnel scolaire. De ces effets positifs, ceux étroitement liés à l'établissement de pratiques collaboratives dans les équipes sont présentés dans cette section. Certains effets à la collaboration en temps « de crise » dans deux milieux scolaires étudiés sont aussi exposés en fin de section.

5.1. Pour les élèves

La direction de l'École 1 a mentionné qu'elle avait observé que la collaboration entre plusieurs personnes leur avait permis de développer et de mettre en place davantage de moyens pour soutenir les élèves. La collaboration entre elles leur a permis d'établir un portrait plus juste des élèves,

mais aussi d'assurer une cohérence entre leurs interventions. Selon elle, le fait de rallier les membres de l'équipe multidisciplinaire permet de rassembler des ressources et expertises différentes au service des élèves.

Par ailleurs, la proximité de plusieurs personnes auprès des élèves soutient une meilleure connaissance de la part d'un plus grand nombre de personnes pour les accompagner. L'éducatrice spécialisée à l'École 4 a mentionné : « *Je n'ai pas besoin d'avoir un compte rendu sur l'élève lorsque j'interviens. Là, je sais. Ça rend ça plus facile.* » Aussi, dans le cas d'une absence d'un membre du personnel, les élèves peuvent toujours se référer aux autres membres connus de l'équipe. Ils savent que les personnes présentes peuvent répondre à leurs questions au besoin.

5.2. Pour le personnel scolaire

Deux aspects bénéfiques à la collaboration sont ressortis des résultats en ce qui a trait à l'apport pour le personnel scolaire. D'une part, la collaboration s'est révélée être un facteur de protection pour certaines personnes, et d'autre part, elle offre une occasion de développement professionnel.

À l'École 4, le départ précipité en cours d'année scolaire d'une éducatrice spécialisée en raison d'un congé de maladie a fait prendre conscience à l'équipe de la force et de l'importance des modalités de travail communes établies. Le fait que l'équipe travaillait en grande proximité a permis aux autres intervenantes de soutenir l'enseignante qui s'est momentanément retrouvée sans service spécialisé dans sa classe. Cette enseignante a reconnu que ce soutien a agi comme facteur de protection et lui a permis de briser l'isolement face à cette situation difficile. Dans cette école, les intervenantes ont pris conscience qu'en contexte de collaboration, leurs capacités individuelles se voyaient développées, alors que les forces de chaque personne étaient mises en commun. Ces forces leur ont apporté un soutien mutuel et ont soutenu leur persévérance en contexte d'adversité. À cet effet, une enseignante de cette école explique : « *Le métier d'enseignant, on peut facilement devenir seul, s'isoler. Notre collaboration, ça fait en sorte que ça fait un soutien supplémentaire, on ne se sent jamais, mais jamais seule.* »

Comme évoqué au chapitre 1 de cet ouvrage, la collaboration interprofessionnelle peut jouer un rôle de soutien au développement professionnel (Gaudreau, Trépanier et Daigle, 2021). Les personnes participantes à la recherche ont rapporté que la collaboration leur permettait d'aborder des questions relatives à la planification pédagogique et aux interventions et de s'offrir de la rétroaction mutuelle sur leurs pratiques. Par exemple, à l'École 4, le dispositif en place a permis aux enseignantes de se diviser la planification pédagogique en fonction des différents niveaux scolaires de leurs élèves et ainsi de réduire leur charge de travail individuelle. Selon elles, cette répartition a permis l'instauration d'un soutien naturel entre elles pour le développement d'activités pédagogiques en fonction des besoins de leurs élèves : « Elle est arrivée dans ma classe et elle m'a dit : j'ai pensé à cette activité-là pour aider [nom de l'élève] par rapport à ses difficultés avec les fractions dont tu me parlais hier. » Le fait que la planification soit élaborée ensemble leur permet d'approfondir leurs réflexions et les amène à se questionner mutuellement sur leurs manières de faire respectives. Une enseignante explique : « Puis on a une collègue qui est capable d'avoir une rétroaction. On s'en parle : "Oui, pourquoi on ferait ça de même ? On ferait ça de même, on pourrait leur expliquer comme ça". » Les deux enseignantes ont aussi reconnu les bienfaits de pouvoir observer d'autres façons de faire pour se remettre en question : « Avoir tout le temps, toute seule, à te remettre en question, tu ne te vois pas toujours aller. Mais là, on se "challenge". Des fois je me dis : Ah oui ! Je pourrais faire comme elle ! » De plus, le directeur d'école a aussi remarqué que ces deux enseignantes vont plus loin dans leurs réflexions depuis qu'elles font les portraits des élèves ensemble, et qu'elles se posent davantage de questions sur leurs pratiques et sur des moyens à mettre en place pour soutenir leurs élèves.

Les enseignantes ont réalisé que leurs enseignements se sont enrichis par leurs forces complémentaires lorsqu'elles planifient ensemble. Selon l'une d'elles, le fait de planifier le quotidien à deux leur permet d'aller plus loin et amène la création d'activités pédagogiques plus riches. Aussi, concernant la planification d'ateliers, elles parviennent à en planifier deux fois plus dans le même intervalle de temps. Ce travail en collaboration les met aussi plus

en confiance par rapport à certaines notions à enseigner. Par ailleurs, elles ont soulevé le fait que le dispositif leur permettait de s'offrir une rétroaction mutuelle concernant leurs approches pédagogiques, de réguler leurs interventions et que cela renforçait aussi leur sentiment d'efficacité personnelle. Elle se sentent compétentes lorsqu'elles offrent du soutien à l'autre et se sentent valorisées lorsque l'autre reconnaît leurs bons coups.

5.3. En temps « de crise »

À l'École 5, l'équipe-école a fait appel à l'équipe de soutien à l'inclusion scolaire à un moment où les intervenantes de l'école ne parvenaient plus à répondre aux nombreux besoins variés des élèves. Avec cette équipe, ils ont implanté des stratégies communes leur permettant de mettre en œuvre des interventions préventives et des interventions coordonnées et cohérentes aux besoins des élèves. La direction d'école explique que l'expertise de chacun a été mise de l'avant au profit des élèves. Selon elle, ensemble, les personnes intervenantes sont parvenues à : *« [...] travailler en prévention plutôt qu'en mode réaction. Nous, l'équipe de soutien à l'inclusion, services complémentaires, responsable du service de garde et direction, avons pris le temps de nous concerter, de réfléchir à trouver des solutions afin de changer la situation »*.

Par ailleurs, nous soulignons que le dispositif à l'École 4 a été développé au moment où la formation des groupes d'élèves ne pouvait plus s'effectuer de la même manière qu'à l'habitude dû au nombre d'élèves et à leurs besoins respectifs. Face à cette impossibilité, les intervenantes ont développé une nouvelle manière de faire qui les a menées vers la mise en œuvre du coenseignement. Ainsi, malgré le fait que toutes les conditions ne soient pas propices au changement, des réorganisations peuvent être effectuées. À partir de cet exemple tiré de l'expérience de l'École 4, nous pouvons même reconnaître que des conditions défavorables ou difficiles peuvent mener à des réorganisations de services éducatifs et à l'instauration de pratiques collaboratives entre les personnes intervenantes scolaires.

*En guise de conclusion : des stratégies pour s'appropriier
la collaboration en contexte de diversité*

Les résultats obtenus dans cette recherche rejoignent ceux d'autres écrits scientifiques qui mettent en lumière que les changements de pratiques se révèlent positifs pour le personnel scolaire lorsqu'une responsabilité partagée au sein de l'ensemble de l'équipe-école se développe et qu'une attention est portée au bien-être de tous (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Bien que des recherches soulignent le caractère complexe de la mise en place de pratiques collaboratives dans les milieux scolaires, notamment à l'égard du dégagement de temps communs (CSE, 2017) et à l'apprentissage d'un réel travail collaboratif (Rousseau et Thibodeau, 2011), les personnes participantes à la présente recherche ont mentionné des facteurs qui semblent agir comme soutien à la collaboration. Par exemple, il s'avère judicieux de maximiser les ressources disponibles pour le personnel scolaire, notamment par le partage de connaissances et de compétences.

Nous soulevons aussi le caractère essentiel de planifier et offrir du temps pour permettre au personnel scolaire de s'approprier la mise en œuvre de la collaboration (Bélanger, 2015) et des ajustements relatifs au partage des responsabilités (Rousseau et Thibodeau, 2011). À cet effet, une des intervenantes participantes a mentionné l'importance de se laisser du temps pour s'adapter à la mise en œuvre du dispositif et pour apprivoiser les nouvelles interventions qui y sont associées. Cette intervenante a expliqué qu'il est important d'accepter et reconnaître qu'une certaine période d'ajustement soit nécessaire à la mise en place de nouvelles pratiques. Il s'avère intéressant de souligner que cette participante précise qu'« avec le temps, le changement devient la norme ». Ainsi, nos résultats révèlent qu'un temps d'appropriation est nécessaire à la mise en place de pratiques collaboratives, mais qu'après un certain temps, les personnes intervenantes s'y adaptent et les considèrent même comme une pratique courante. À cet égard, nous soulignons « le point tournant » relevé par une intervenante qui a décrit un moment où elle a ressenti que chaque personne intervenante s'est sentie impliquée et dans lequel s'est développé un « senti d'équipe », où chaque personne s'est investie : « Il y a eu un tournant et un investissement de tout le monde. Il y a eu un senti

d'équipe, de service complémentaire : l'enseignante, l'équipe en général, la psychologue et le service de garde, tout le monde et après l'équipe a dit : "Ok ! Allez-y !" »

Bien que notre recherche se soit tenue dans des écoles primaires et secondaires, nos résultats ne démontrent pas de différence marquée entre celles-ci en ce qui a trait à la mise en place de pratiques collaboratives. Ainsi, la variété des contextes des dispositifs étudiés laisse croire que peu importe le milieu, des changements organisationnels peuvent s'opérer dans les milieux scolaires. La description de ces dispositifs soutenant la scolarisation pour les élèves ayant des besoins particuliers conduit à des pistes de solutions actualisées et à une volonté de prendre un virage inclusif et de permettre à d'autres milieux d'en bénéficier. De ce fait, nous soulignons l'importance de la description d'initiatives scolaires en vue de permettre à d'autres milieux souhaitant s'investir dans une démarche similaire de s'en inspirer. La documentation d'exemples positifs, issus des milieux scolaires, permet ultimement de proposer des pistes pour inspirer d'autres milieux scolaires qui souhaitent établir ou intensifier la collaboration dans l'école, ou avec la communauté éducative élargie.

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d'intérêts	Références
Cadre de référence pour la formation sur les pratiques collaboratives en milieu scolaire	C. Beaumont, J. Lavoie et C. Couture. (2010). <i>Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation</i> , Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.
Guide pour expérimenter le coenseignement en classe	Dubé, F., F. Dufour et M.-J. Paviel (2019). <i>Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe</i> , ADEL (Apprenants en difficulté et littératie), Montréal, Université du Québec à Montréal, < https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/besoins-diversifies-eleves/guide-coenseignement/ >, consulté le 22 décembre 2023.

Références

- Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.
- Bélangier, S. (2015). « Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-155.
- Bonvin, P., M. Valls, S. Ramel, V. Angelucci et V. Benoit (2018). « Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire: une étude des perceptions des enseignants », dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, 2^e éd., Nîmes, Éditions de l'INSHEA, p. 147-162.
- Booth, T. et M. Ainscow (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, 3^e éd., Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brunet, J.-P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire : recherche collaborative*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Burtch, K.K. (2009). *Supervision of paraprofessionals in elementary classrooms: A descriptive case study*, thèse de doctorat, Fort Collins, Colorado State University.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec.
- Delisle, C. (2009). *L'intervention psycho-socio-éducative en contexte d'intégration scolaire. Une analyse ergonomique du travail des techniciennes en éducation spécialisée au primaire*, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, <<https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol12/QQLA/TC-QQLA-26679.pdf>>, consulté le 22 décembre 2023.

- Gadbois, M.-E. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gadbois, M.-E. (2020). *De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gadbois, M.-E. et F. Dubé (2020). « Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire », *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), p. 57-68.
- Gaudreau, N., N. Trépanier et S. Daigle (dir.) (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), p. 311-323.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Questions et réponses*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moreau, A.C. (2015). « L'enseignant inclusif », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-181.
- O'Rourke, J. et S. Houghton (2009). « The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities », *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), p. 3.

- Plante, M. (2018). *Collaboration entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants : étude de cas multiples en contexte d'intégration d'élèves identifiés en difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Rousseau, N. et S. Thibodeau (2011). « S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 145.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 123-139.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie des modèles de service*, 2^e éd., Montréal, Éditions Nouvelles.
- Van Grunderbeeck, N. et G. Debeurme (2002). *Enseignement et difficultés d'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Chapitre 4

La collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour répondre à la diversité des besoins des élèves du primaire

Élisabeth Boily, Chantal Ouellet et Pascale Thériault

Questions-clés

- **Quelles sont les formes de collaboration permettant au personnel enseignant et à l'orthopédagogue de travailler ensemble pour répondre à la diversité des besoins des élèves ?**
- **De quelles façons la collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue peut-elle soutenir la mise en œuvre d'interventions universelles dans la classe ?**

- **De quelles façons la collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue peut-elle soutenir la mise en œuvre d'interventions supplémentaires et intensives auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage ?**
- **Quelles conditions favorisent la collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue ?**

Une mise en contexte

La nécessité d'établir une réelle collaboration en milieu scolaire est relevée dans plusieurs documents ministériels (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba, 2014; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002, 2003). De façon plus précise, plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins particuliers au sein des classes ordinaires requiert une collaboration accrue entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue¹ (Daane, Beirne-Smith et Latham, 2001; Winn et Blanton, 2005). L'arrivée du modèle de réponse à l'intervention (Ràl) fait également ressortir le besoin d'établir des pratiques collaboratives entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue (Brodeur *et al.*, 2010; Murawski et Hughes, 2009).

Ce chapitre vise à exposer les résultats d'une recherche doctorale portant sur la collaboration entre trois enseignantes et trois orthopédaogues en contexte d'implantation du modèle Ràl. Diverses formes de collaboration sont présentées; certaines pour intervenir de façon universelle auprès de tous les élèves, et d'autres favorisant la mise en place d'interventions supplémentaires auprès des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage.

1 L'orthopédagogue est une personne professionnelle en sciences de l'éducation spécialisée dans l'évaluation-intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ce terme est utilisé principalement au Québec, au Manitoba et en Saskatchewan.

1. Quelques éléments théoriques

Dans la prochaine section, quelques éléments théoriques sont présentés. Les composantes essentielles du modèle Ràl sont d’abord exposées. Par la suite, les formes de collaboration existantes entre le personnel enseignant et les orthopédagogues sont explicitées.

1.1. Le modèle de réponse à l’intervention

Le modèle Ràl est un modèle d’organisation de services et d’interventions qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves de manière inclusive, tout en portant une attention particulière à ceux et celles qui éprouvent des difficultés (Conseil supérieur de l’éducation [CSE], 2017 ; Desrochers, 2014). Le modèle Ràl gagne en popularité dans les provinces canadiennes et au Québec (Bissonnette, 2013 ; McIntosh *et al.*, 2011). Comme présenté dans la figure 4.1, ce modèle s’appuie sur quatre composantes essentielles (National Center on Response to Intervention [NCRTI], 2010).

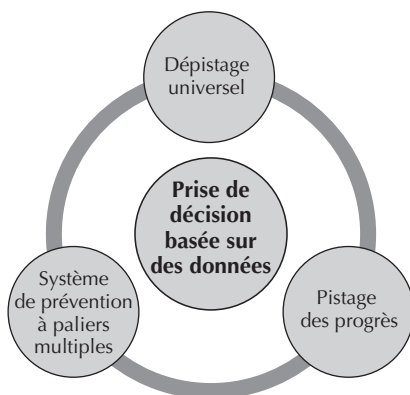


Figure 4.1 Composantes essentielles du modèle Ràl

Source: NCRTI, 2010.

Dans une organisation des services structurée à partir du modèle Ràl, le personnel scolaire fonde ses décisions sur les données qui proviennent entre autres des mesures de dépistage universel et de pistage des progrès. Cette *prise de décision basée sur des données* concerne l'enseignement, l'identification des élèves en difficulté ainsi que leurs besoins en termes de services et d'interventions. Les données sont utilisées pour guider ces prises de décision.

Les mesures de *dépistage universel* sont menées auprès de tous les élèves de la classe à trois moments au cours de l'année scolaire (Vaughn *et al.*, 2007). Ces mesures de dépistage contribuent à identifier les élèves pour qui l'enseignement universel n'est pas suffisant pour assurer un progrès des apprentissages (Hintze et Marcotte, 2010).

Les mesures de *pistage des progrès* sont prises de façon plus fréquente et elles permettent d'évaluer la performance des élèves afin de quantifier l'amélioration de la réponse à l'intervention (Hintze et Marcotte, 2010; NCTRI, 2010). Les résultats de l'analyse de données issues des mesures de dépistage universel et de pistage de progrès orientent les services en s'appuyant sur un *système de prévention à paliers multiples*.

Le système de prévention à paliers multiples est constitué de trois paliers de prévention (voir Figure 4.2). Le premier palier est associé à des interventions universelles offertes à tous les élèves de la classe et est effectué au moyen d'un enseignement de haute qualité basé sur les connaissances issues de la recherche (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016; Vaughn *et al.*, 2007). Le second palier correspond à des interventions supplémentaires qui s'adressent aux élèves pour qui les interventions universelles n'ont pas été suffisantes (Vaughn *et al.*, 2007). Les interventions sont plus systématiques et elles se font en petits groupes homogènes de quatre ou cinq élèves, à raison de 20 minutes par jour pour une durée approximative de 8 à 16 semaines (Desrochers, DesGagné et Biron, 2012; Vaughn *et al.*, 2007). Le troisième palier concerne les élèves qui n'ont pas répondu aux interventions supplémentaires. Les interventions sont intensives et adaptées aux besoins individuels (Fuchs, Fuchs et Compton, 2012; Laplante, Chapleau et Bédard, 2010). Elles se font en petits groupes ou individuellement (Desrochers, DesGagné et Biron, 2012).

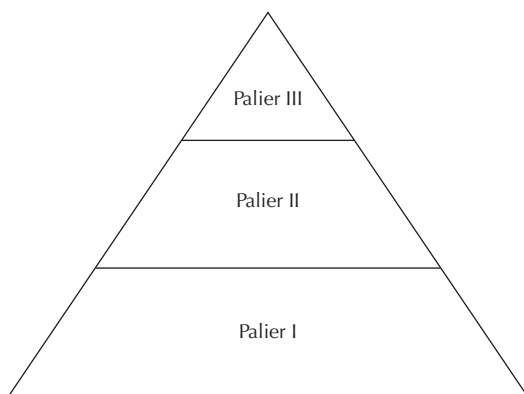


Figure 4.2 Paliers d'intervention du modèle Ràl

Source : Whitten, Esteves et Woodrow, 2012.

1.2. Les formes de collaboration

Puisque la mise en œuvre du modèle Ràl est grandement tributaire de la collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue, il en sera question dans cette section. Tremblay (2012) propose trois formes de collaboration entre professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention.

La consultation collaborative

La *consultation collaborative* est un modèle de consultation spécifique au domaine de l'éducation (Paré et Trépanier, 2010). Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb (1994) la définissent ainsi : « La consultation collaborative est un processus interactif qui permet à un groupe de personnes ayant des expertises diverses de générer des solutions créatives à des problèmes définis mutuellement » (p. 13, traduction libre). Concrètement, la consultation collaborative prend la forme d'une rencontre hebdomadaire entre l'orthopédagogue et la personne enseignante afin de planifier les interventions auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, d'échanger

et de se concerter (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba, 2014; Saint-Laurent, 2008; Tremblay et Kahn, 2017). Bien que de multiples avantages soient envisagés, peu de recherches ont établi l'efficacité de ce modèle (Dobson et Gifford-Bryan, 2014; Idol, Nevin et Paolucci-Whitcomb, 1994; Paré et Trépanier, 2010; Saint-Laurent *et al.*, 199) et il ne serait pas très répandu dans les écoles du Québec (Paré et Trépanier, 2010). À cet égard, Paré et Trépanier (2010) soutiennent que les obstacles organisationnels, tels que le manque de temps et d'espace, ainsi que le manque de soutien de la direction, sont souvent mis en cause.

Le coenseignement

Le *coenseignement* représente une deuxième forme de collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue. Ce concept est défini comme suit par Friend et Cook (2016) : « Le coenseignement est une façon d'organiser les services afin d'offrir des services spécialisés à des élèves ayant des difficultés ou des besoins particuliers pendant qu'ils sont dans la classe ordinaire » (p. 160, traduction libre). Les auteures précisent que le coenseignement se produit lorsque deux ou plusieurs personnes professionnelles possédant différentes expertises enseignent à un groupe d'élèves en même temps, dans un même lieu. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015). Il existerait six grandes configurations pour structurer le travail de coenseignement : un enseigne et l'autre observe, l'enseignement en ateliers, l'enseignement parallèle, l'enseignement alternatif, l'enseignement partagé, un enseigne/l'autre soutient (Friend et Cook, 2016; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007; Tremblay, 2012). La figure 4.3. illustre ces six configurations.

Certaines configurations, telles que l'enseignement en ateliers, l'enseignement alternatif et l'enseignement partagé, exigent un travail de collaboration et de planification plus soutenu entre la personne enseignante et l'orthopédagogue.

D'autres configurations, par exemple pendant que l'un enseigne l'autre observe, l'enseignement de soutien et l'enseignement parallèle, demandent moins de travail conjoint. Cependant, ces configurations peuvent être utiles pour différencier l'enseignement, pour observer des élèves ou pour intervenir de manière spécifique auprès de certains élèves (Tremblay, 2015). Une méta-analyse réalisée par Murawski et Swanson (2001) a permis de révéler un effet modéré ($d = 0.4$) du coenseignement sur la réussite des élèves.

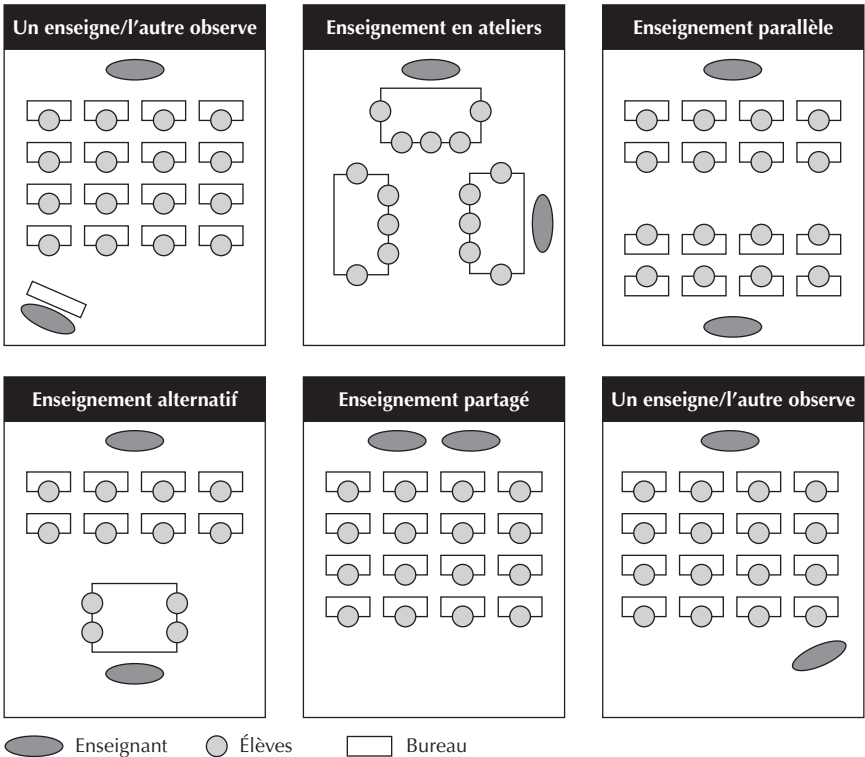


Figure 4.3 Configurations du coenseignement

Source: Traduction libre de Friend *et al.*, 2010.

La co-intervention

La *co-intervention* concerne le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé, comme l'orthopédagogue (Tremblay, 2012). Cet auteur précise que les interventions peuvent être menées en dehors de la classe (co-intervention externe) ou dans la classe (co-intervention interne). La *co-intervention externe* avec un ou une orthopédagogue est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010; Tremblay, 2012; Trépanier, 2005) et se fait parfois en individuel ou en petits groupes. Selon Dion et ses collaborateurs (2008), le ratio un à un permet à l'orthopédagogue d'adapter parfaitement son enseignement aux besoins de son élève, de maximiser l'attention de ce dernier et de s'assurer qu'un contenu est maîtrisé avant d'enchaîner avec le suivant. Une méta-analyse d'Elbaum *et al.* (2000) a d'ailleurs révélé l'efficacité de l'intervention individuelle sous forme de tutorat. Cela dit, les résultats indiquent également que cette mesure ne produit pas d'effet supérieur à l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves). Bissonnette *et al.* (2010) affirment qu'il semble préférable de recourir à l'enseignement en petits groupes préalablement à la mise en place d'un service de tutorat pour favoriser une meilleure utilisation des ressources. Bien que le modèle de co-intervention externe soit démontré comme étant efficace (Elbaum *et al.*, 2000; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1999), il présente plusieurs limites. Le fait que l'élève manque forcément du contenu enseigné au groupe-classe pour recevoir les interventions de l'orthopédagogue constitue l'une des limites les plus couramment citées dans la littérature (Ervin, 2010; Giasson, 2004; Saint-Laurent *et al.*, 1998; Tremblay, 2012). Avec ce type de modèle, l'orthopédagogue peut offrir une intervention d'une durée limitée à ses élèves (30 à 60 minutes par semaine), ce qui est largement en deçà de leurs besoins (Brodeur *et al.*, 2008; Ervin, 2010; Saint-Laurent *et al.*, 1998; Tremblay, 2012). La *co-intervention interne* concerne les interventions réalisées, le plus souvent, auprès d'un seul élève à l'intérieur de la classe (Tremblay, 2012). Le professionnel soutient l'élève ayant des besoins spécifiques dans ses apprentissages en classe. L'auteur explique que les interventions permettent une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, sans toutefois les modifier. À notre connaissance, il n'existe aucune étude scientifique portant spécifiquement sur cette forme de collaboration.

Synthèse

Comme il a été présenté, le modèle Ràl constitue une approche favorisant l'organisation des services dans une perspective d'intensification des interventions ancrées dans une culture de données. Pour déployer ces services dans cette approche structurante, il devient crucial que le personnel enseignant et les orthopédagogues collaborent de manière étroite. Diverses formes de collaboration permettent d'ailleurs de mettre en œuvre cette collaboration, que ce soit le coenseignement, la co-intervention ou la consultation collaborative (Tremblay, 2012). Dans les deux prochaines sections, les résultats d'une étude sont exposés pour illustrer de quelles manières le personnel enseignant et les orthopédagogues peuvent collaborer concrètement dans la mise en œuvre d'un service inclusif articulé autour du modèle Ràl.

2. Collaborer pour intervenir auprès de tous les élèves

Les résultats du projet de recherche dont il est question dans ce chapitre ont permis d'établir un portrait des pratiques collaboratives d'enseignantes et d'orthopédagogues. Cette recherche a été effectuée à partir d'une étude multicas portant sur trois dyades composées d'une enseignante et d'une orthopédagogue² travaillant dans une même école implantant le modèle de réponse à l'intervention en lecture. Ces trois dyades proviennent de centres de services scolaires différents. Le travail collaboratif a été documenté à partir de trois entretiens, de trois séances d'observation directe, d'une analyse documentaire et d'un journal de bord³. Dans la

2 La dyade 1 est formée d'Estelle et Aurélie, la dyade 2 est formée d'Odile et Émilie, et la dyade 3 est formée de Noémie et Stéphanie. Des noms fictifs ont été attribués pour respecter l'anonymat des participantes.

3 Le lecteur peut accéder à toutes les informations méthodologiques détaillées dans la thèse de Boily (2020).

prochaine section, les pratiques collaboratives observées au premier palier d'intervention sont décrites. Des pratiques collaboratives observées aux paliers supérieurs seront détaillées dans une section subséquente.

2.1. Le coenseignement

Dans les milieux participants, il a été possible d'observer la présence du coenseignement au sein d'une dyade. Lors de ces périodes de coenseignement, un plus haut niveau d'interdépendance dans la relation a été observé entre les deux intervenantes. Dans les deux autres dyades, cette forme de collaboration n'était pas utilisée. L'encadré 4.1 illustre un portrait de l'utilisation du coenseignement (dyade 3).

Encadré 4.1

Portrait de l'utilisation du coenseignement (dyade 3)

Noémie et Stéphanie optent pour le coenseignement dans leur organisation des services au premier palier d'intervention. Noémie travaille souvent en classe avec Stéphanie, comme l'affirme le directeur: *« Je vais dans les classes régulièrement, presque à tous les jours, et je vois effectivement l'orthopédagogue beaucoup dans les classes ».*

Les interventions en classe s'inscrivent dans une approche de coenseignement et différents types semblent être utilisés. L'enseignement en atelier, où les élèves permutent selon un parcours prédéterminé, a été intégré pour une période de cinq semaines dans la classe de Stéphanie. La mise en œuvre de cette pratique a nécessité une planification conjointe en amont et en aval :

Ça faisait longtemps qu'on voulait en faire. On se disait ok, on fait des ateliers dans la classe. Il a fallu s'asseoir pour voir comment on va le travailler. Ça fait que là on va se rasseoir pour faire un bilan, on va se rencontrer cette semaine c'est sûr, soit un midi, ou une demi-heure, ce ne sera pas si long pour regarder ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné.

Noémie et Stéphanie utilisent également l'enseignement partagé, puisqu'il leur arrive de présenter la même activité au même groupe en se partageant le travail et en variant les rôles de façon constante. Elles semblent opter davantage pour cette forme de collaboration lors de la modélisation de nouvelles stratégies :

On va toujours modéliser, on essaie de se rencontrer et on s'ajuste aussi aux élèves. Il y a l'attention aussi, on se rassoit souvent avec Stéphanie, là-dessus. Comme hier, il ne fallait pas que ce soit trop long. Il faut les mettre en action, on refait un peu de modélisation, et on les met en action en petits sous-groupes.

L'exemple présenté dans l'encadré 4.1 révèle donc que le coenseignement peut être utilisé pour mettre en œuvre des interventions universelles dans la classe. Murawski et Hughes (2009) soutiennent d'ailleurs que le coenseignement constitue une pratique collaborative à mettre de l'avant en contexte d'implantation du modèle Ràl. Elles considèrent que le modèle Ràl et le coenseignement se combinent naturellement. Selon ces auteures, le coenseignement pourrait rendre le modèle Ràl plus efficient et plus réaliste (Murawski et Hughes, 2009). De manière plus spécifique, elles expliquent qu'au palier I, l'orthopédagogue et la personne enseignante peuvent coplanifier des séances d'enseignement. L'expertise de l'orthopédagogue concernant la différenciation et l'individualisation de l'enseignement peut ainsi s'allier à l'expertise de la personne enseignante concernant le programme de formation pour rehausser la qualité de l'enseignement, comme exigé au palier I.

Les résultats de cette présente recherche démontrent que l'implantation du modèle Ràl n'est pas associée d'emblée à un déploiement de pratiques de coenseignement. Il est vrai que le coenseignement ne fait pas partie du champ sémantique et des concepts intimement reliés au modèle Ràl dans les écrits scientifiques consultés définissant le modèle. Pourtant, il est souvent question de l'importance de la collaboration entre la personne enseignante et l'orthopédagogue (Brodeur *et al.*, 2010; Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016; Friend et Cook, 2016; Grosche et Volpe, 2013; Hoover et Patton, 2008; Mohammed *et al.*, 2011; Murawski et Hughes, 2009), et le coenseignement

constitue une forme de collaboration très prometteuse entre ces deux membres du personnel scolaire (Murawski et Swanson, 2001 ; Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007 ; Tremblay, 2015).

2.2. La consultation collaborative

Le plus souvent, dans les écrits consultés, la forme de collaboration la plus fréquemment associée au palier I est la consultation (Cummings *et al.*, 2008 ; Simonsen *et al.*, 2010). Toutefois, dans les trois sites participants, les orthopédagogues ne jouent pas ce rôle de consultant ou de consultante de manière formelle. Cette fonction n'est pas précisée dans leur tâche, et aucune période dans leur horaire n'est consacrée à l'accompagnement des enseignantes. La grande majorité des périodes sont destinées aux services directs aux élèves. L'encadré 4.2 illustre un portrait de l'utilisation de la consultation collaborative (dyades 1, 2, 3).

Encadré 4.2

Portrait de l'utilisation de la consultation collaborative (dyades 1, 2, 3)

Dans les trois dyades, les enseignantes et les orthopédagogues échangent fréquemment à propos des élèves. Cependant, aucune période dans l'horaire n'est réservée pour ce travail collaboratif, et ce processus n'est pas formalisé. Bien que la consultation ne s'effectue pas de manière formelle, il n'en demeure pas moins qu'il existe une certaine forme de consultation qui se fait de manière ponctuelle et informelle dans les trois sites. Les orthopédagogues offrent des conseils, prêtent des livres ou du matériel, répondent à des questions à propos de la différenciation pédagogique, etc. Elles font également la promotion des connaissances issues de la recherche, privilégiant ainsi des pratiques qui ont été documentées scientifiquement. Les services indirects sont pourtant bel et bien inclus dans les cadres de référence du service en orthopédagogie consultés, et ce rôle de consultation, attribué à l'orthopédagogue, est présent dans le discours des trois directions d'école, sans toutefois s'actualiser formellement dans le quotidien.

Les exemples de consultation collaborative rapportés dans l'encadré 4.2 vont dans le même sens que ce qu'affirment Paré et Trépanier (2010) à propos du fait que les modèles de services de consultation sont moins répandus que les modèles de services à l'extérieur de la classe. Dans les milieux participants, bien qu'il existe une certaine forme de soutien-conseil de la part de l'orthopédagogue envers l'enseignante, cela ne prend pas la forme d'un processus de consultation formel et systématique. En effet, cette pratique exige des rencontres hebdomadaires entre l'orthopédagogue et la personne enseignante afin de planifier les interventions auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage, d'échanger et de se concerter (Saint-Laurent, 2008). Ce genre de pratiques n'a pas été identifié dans les milieux participants. Simonsen *et al.* (2010) proposent que l'orthopédagogue ait un rôle plus officiel dans les trois paliers d'intervention à l'échelle de l'école. Au palier I, ces auteurs proposent que l'orthopédagogue participe au développement professionnel du personnel enseignant, offre des services sous forme de consultation en lien avec les pratiques universelles et collabore avec le personnel enseignant pour favoriser l'implantation de ces pratiques en classe. Même si ces fonctions ne sont pas nécessairement nouvelles pour l'orthopédagogue, les auteurs et les autrices insistent sur l'importance d'augmenter leur degré de formalisation et de leur allouer davantage de temps (Simonsen *et al.*, 2010).

2.3. Le décroïsonnement

D'autres formes de collaboration possibles au premier palier d'intervention ont émergé de cette étude, par exemple le décroïsonnement. Ce dernier est une pratique qui vise à répondre aux besoins distincts et changeants des élèves en s'appuyant sur des regroupements variés (Dubé, 2007). Ces regroupements sont effectués par les personnes enseignantes selon les forces et les difficultés des élèves, et les groupes sont constitués et dissous selon les besoins (Dubé, 2007). L'encadré 4.3 illustre un portrait de l'utilisation du décroïsonnement (dyade 2).

Le décroïsonnement, tel que vécu par cette dyade, apparaît comme une approche prometteuse permettant d'offrir un enseignement différencié dans le but de répondre à divers besoins d'apprentissage en lecture. L'enseignement

différencié constitue une piste de solution pour réduire les inégalités entre les élèves (Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2009). L'Institute of Education Sciences (IES) (Gersten *et al.*, 2009) recommande d'ailleurs au personnel enseignant œuvrant dans un contexte d'implantation du modèle Ràl d'opter pour un enseignement différencié au premier palier. Pour mettre en place une telle approche dans la classe ordinaire, la personne enseignante doit recourir, entre autres, à l'utilisation des regroupements (Gersten *et al.*, 2009; Jones, Yssel et Grant, 2012; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). Le décroïsonnement apparaît donc comme une piste intéressante à explorer pour opérationnaliser l'enseignement différencié de façon collaborative.

Encadré 4.3

Portrait de l'utilisation du décroïsonnement (dyade 2)

À l'école d'Odile et Émilie, une démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture se déploie de façon structurée et harmonisée. Cet enseignement s'effectue sous forme de blocs de quatre semaines incluant des périodes d'enseignement en classe et des périodes de décroïsonnement. Les trois premières semaines sont consacrées à l'enseignement explicite des stratégies (modélage, pratique guidée et pratique autonome). La quatrième semaine, les élèves des trois classes de première année sont évalués pour déterminer leur niveau d'habileté. Les élèves sont décroïsonnés et regroupés en trois groupes selon leur niveau d'habileté (fort, moyen, faible). Pendant le bloc de décroïsonnement de quatre semaines, les enseignantes et l'orthopédagogue travaillent la stratégie de façon explicite avec leur sous-groupe d'élèves respectifs. Elles intègrent également dans leur enseignement la prochaine stratégie à voir, mais de manière implicite, et ainsi de suite.

2.4. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)

La présence d'une CAP pour appuyer le déploiement de la culture de données a été observée sur un site. La CAP se définit comme un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration et qui encourage le

personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances et leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves (Leclerc et Labelle, 2013). De manière plus précise, dans cette école, la CAP permet de soutenir les équipes dans le processus de prise de décision appuyée sur les données, comme il est décrit dans l'encadré 4.4.

Encadré 4.4

Portrait de l'utilisation des communautés d'apprentissage professionnelles (dyade 2)

Dans le centre de services scolaire de la dyade 2, le modèle Ràl est implanté par le biais de la CAP. À la suite de chaque passation d'épreuves de dépistage universel, les prises de décision relatives aux élèves se font en CAP :

Lors des rencontres collaboratives, l'équipe CAP cherche constamment des réponses aux quatre questions suivantes : 1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous qu'ils l'ont appris ? 3. Qu'allons-nous faire avec ceux qui ont appris ? 4. Que ferons-nous pour aider ceux qui n'ont pas appris ?

La CAP de cette école est composée de la directrice, des trois enseignantes de première année, de l'orthopédagogue, de l'orthophoniste, de l'éducatrice spécialisée et de la conseillère pédagogique. Au cours de l'année scolaire, six rencontres sont prévues. Elles ont notamment pour but de discuter des résultats obtenus lors des mesures de dépistage, mais également des interventions à effectuer dans la classe et en orthopédagogie. Au cours de ces rencontres, des décisions sont prises relativement aux interventions à offrir aux élèves et aux actions à entreprendre pour résoudre certaines situations problématiques (p. ex. référence à une personne professionnelle, appel aux parents, etc.). Pour guider les prises de décision, les seuils de réussite établis dans les épreuves de dépistage sont utilisés. Les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de réussite, mais qui s'en approchent, sont suivis en intervention de palier II en classe. Les élèves ayant de grandes difficultés sont suivis en orthopédagogie.

Même si le modèle Ràl et les CAP constituent deux approches distinctes s'appuyant sur des fondements théoriques différents, ce milieu scolaire les associe très aisément, et les praticiens et praticiennes les perçoivent comme étant indissociables. En effet, l'implantation du modèle Ràl serait grandement facilitée par les CAP (Mundschenk et Fuchs, 2016). Celles-ci contribuent à instaurer les conditions structurelles et culturelles à l'échelle de l'école, conditions nécessaires pour implanter le modèle Ràl de manière hautement efficace. De son côté, le modèle Ràl peut alimenter et structurer les discussions au sein de la CAP en offrant des pistes claires pour planifier l'enseignement et soutenir tous les élèves. Il apparaît donc que les milieux ont tout intérêt à les imbriquer afin que ces deux approches se nourrissent mutuellement.

2.5. Les comités

Selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), la collaboration prend généralement deux formes en milieu scolaire québécois : les pratiques de collaboration informelles et les pratiques de collaboration formelles. Les pratiques de collaboration informelles se vivent par le biais de rencontres furtives ou d'échanges d'idées. Pour leur part, les pratiques de collaboration formelles peuvent prendre différentes formes. La participation à des comités, à des rencontres ou à des activités de formation en font partie. Dans deux sites participants, l'enseignante et l'orthopédagogue collaborent au sein d'un comité, ce qui leur permet d'aborder la question des pratiques universelles au palier 1. L'encadré 4.5 illustre un portrait de l'utilisation des comités (dyades 2 et 3).

Ces comités, tels qu'ils sont présentés dans l'encadré 4.5, offrent plusieurs avantages. Tout d'abord, ils constituent un espace collaboratif formalisé (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) puisqu'ils font partie de la tâche des personnes intervenantes. Un autre avantage est lié au fait que ces comités sont constitués sur une base volontaire. Selon Hargreaves (1994), 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. Ces comités permettent ensuite à l'orthopédagogue de jouer ce rôle de consultante auprès de plusieurs personnes enseignantes à la fois, ce qui

devient plus facile à opérationnaliser qu'un processus de consultation individuelle. Cependant, dans ces deux sites, le lien entre le modèle Ràl et le rôle de ces comités n'apparaissait pas comme étant explicitement établi. Il y aurait peut-être matière à tisser davantage de liens entre ces comités existants et l'implantation du modèle Ràl pour permettre au personnel scolaire de bien saisir la portée qu'il peut avoir sur l'instauration des pratiques de palier I. Enfin, le fait de mettre à profit ces comités existants favoriserait potentiellement une meilleure gestion du temps et des ressources, puisqu'on limite la multiplication des rencontres et des structures.

Encadré 4.5

Portrait de l'utilisation des comités (dyades 2 et 3)

Dyade 2 : Émilie et Odile font partie du comité pédagogique de l'école avec d'autres membres du personnel. Ce comité travaille au développement d'outils en lien avec diverses pratiques pédagogiques au palier I. Des pratiques prometteuses sont ciblées et décortiquées pour en faciliter la mise en œuvre : *« On veut que les gens y adhèrent. Il faut trouver les bons arguments pour faire en sorte que l'équipe se rallie [à ces pratiques] »*. Les membres du comité pédagogique discutent et échangent à propos de diverses pratiques pédagogiques, qui peuvent être sujettes à débat (p. ex. écriture script vs cursive en première année). Elles développent des outils pour faciliter la mise en œuvre de certaines pratiques prometteuses (p. ex. enseignement des règles orthographiques, enseignement du rappel en lecture, etc.). Comme une enseignante par cycle siège à ce comité, elles en profitent pour travailler à l'harmonisation des pratiques (p. ex. code de correction uniformisé).

Dyade 3 : Noémie et Stéphanie siègent au comité du projet éducatif. Lors de ces rencontres, elles réfléchissent, en collaboration avec d'autres membres du personnel enseignant, à leurs pratiques pédagogiques. Comme elles s'impliquent dans ce comité depuis trois ans, elles ont approfondi plusieurs réflexions sur la pédagogie : *« Ce comité-là, on réfléchit beaucoup sur les pratiques pédagogiques. On passe l'après-midi ensemble. On a fait tout ce cheminement-là ensemble, ça fait deux-trois ans qu'elle est dans le comité avec moi »*.

Synthèse

Dans cette section, il a été possible de démontrer de quelles façons les formes de collaboration destinées à l'ensemble des élèves se déploient dans les trois milieux étudiés. Il est intéressant de constater que ces formes de collaboration varient selon les milieux et que le degré d'implantation et de formalisation de ces pratiques diverge. Il est également possible de voir émerger trois nouveaux espaces collaboratifs entre le personnel enseignant et les orthopédagogues, que ce soit le décroïsonnement, les communautés d'apprentissage professionnelles et les comités. Dans la prochaine section, les formes de collaboration présentées permettront d'approfondir la question des interventions plus spécifiques destinées aux élèves à risque et en difficulté d'apprentissage.

3. Collaborer pour intervenir auprès des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage

Les pratiques collaboratives mises en place au premier palier d'intervention visent l'ensemble des élèves de la classe. Pour certains élèves, ces interventions universelles ne sont pas suffisantes pour leur permettre de progresser. Dans les milieux participants, il a été possible d'observer des pratiques collaboratives favorisant la mise en place d'interventions plus intensives et spécifiques auprès des élèves à risque et en difficulté. Celles-ci sont présentées dans cette section.

3.1. Les interventions supplémentaires de palier II

Tout comme pour le palier I, différentes modalités de collaboration ont été observées dans les milieux participants pour la mise en œuvre des interventions de palier II.

La co-intervention externe

Selon les résultats de notre étude multicas, la co-intervention externe se révèle comme étant la forme de collaboration dominante au palier II. En effet, au palier II, dans les trois sites, les orthopédagogues interviennent le plus souvent auprès des élèves à l'extérieur de la classe. Deux cas de figure particuliers sont ressortis comme étant avantageux pour optimiser l'organisation des services (voir Encadré 4.6).

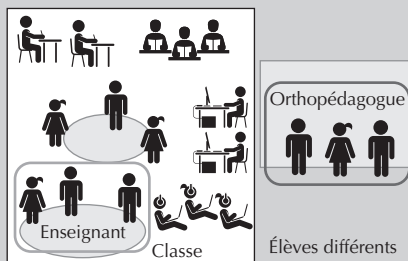
Encadré 4.6

Portrait de la mise en œuvre d'interventions de palier II par le biais de la co-intervention externe: deux cas de figure

La co-intervention externe en simultané (dyade 2)

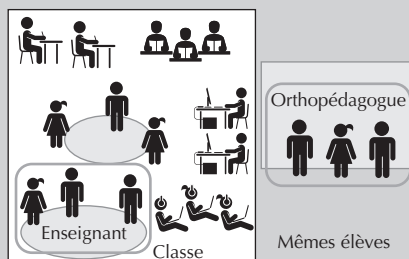
Dans ce premier cas de figure, l'enseignante effectue les interventions de palier II auprès d'un sous-groupe d'élèves à risque en même temps que l'orthopédagogue qui intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves en plus grande difficulté dans son local. Cette formule optimise le temps d'enseignement en classe, puisque les élèves n'ont pas

à se déplacer. Comme l'enseignante offre un soutien à un sous-groupe d'élèves, elle n'est pas en train d'enseigner de nouveaux contenus pendant que les élèves quittent la classe. Cette façon de procéder permet également d'assurer le service à un plus grand nombre d'élèves, puisque deux intervenantes interviennent en même temps. De plus, le fait d'avoir accès à un local extérieur permet aux élèves en plus grande difficulté de mieux se concentrer. En ce qui concerne le transfert des apprentissages en classe, cette dyade travaille les mêmes objectifs à partir d'un même matériel « clé en main » auprès des deux sous-groupes, mais elles le font à des rythmes différents. Il y a ainsi une cohérence entre les interventions.



La co-intervention externe en différé (dyade 1)

Dans le second cas de figure, l'enseignante effectue ses interventions de palier II auprès d'un sous-groupe d'élèves dans la classe. À un autre moment, l'orthopédagogue offre des interventions de palier II auprès de ces mêmes élèves à l'extérieur de la classe. Cette formule a l'avantage d'offrir un niveau d'intensification plus grand pour des élèves en grande difficulté qui reçoivent une « double » intensification. D'ailleurs, les mêmes objectifs sont ciblés par le palier II en classe et hors classe, ce qui accroît la cohérence des interventions. Encore une fois, l'accès à un local extérieur peut favoriser la concentration des élèves.



**Les images sont tirées du document : Premier dossier. La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire (MEES et CTREQ, 2018). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>*

Ces deux cas de figure observés dans les milieux participants permettent de contrebalancer certains effets négatifs de la co-intervention externe. En effet, bien que nécessaire pour des élèves ayant des besoins spécifiques, la co-intervention externe présente plusieurs limites (Saint-Laurent *et al.*, 1998; Tremblay, 2015). Un effet stigmatisant pour l'élève, une perte d'enseignement en classe et peu de transfert des habiletés apprises à l'extérieur sont au nombre de ces limites (Saint-Laurent *et al.*, 1998). Cependant, il a été possible de constater que des ajustements, comme ceux présentés dans les deux cas de figure, peuvent être apportés à cette modalité pour limiter certains effets négatifs. L'implication active de la personne enseignante dans le déploiement des interventions de palier II ainsi que le choix judicieux du moment et des élèves apparaissent notamment comme étant une piste prometteuse pour répondre à la diversité et à la multiplicité des besoins des élèves dans la classe.

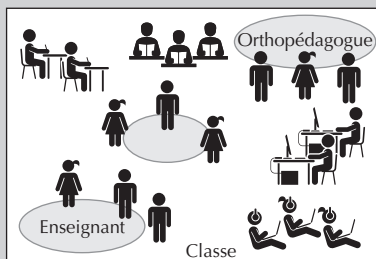
Le coenseignement par ateliers

Les interventions supplémentaires de palier II peuvent donc être effectuées à l'extérieur de la classe selon différentes variantes. Comme il a été observé dans un des milieux participants, il est également possible d'offrir ce type d'interventions supplémentaires à l'intérieur de la classe. L'encadré 4.7 illustre un portrait de la mise en œuvre d'interventions de palier II par le biais du coenseignement par ateliers (dyade 3).

Encadré 4.7

Portrait de la mise en œuvre d'interventions de palier II par le biais du coenseignement par ateliers (dyade 3)

La dyade 3 implante des interventions de palier II selon une approche de coenseignement par ateliers. Cette configuration du coenseignement signifie que les élèves permutent selon un parcours prédéterminé. La mise en place des interventions sous forme d'ateliers a été intégrée au fonctionnement de la classe pour une période de cinq semaines dans la classe de Stéphanie. La mise en œuvre de cette pratique a nécessité une planification conjointe en amont et en aval. Cette formule, correspondant davantage à du coenseignement, a un effet moins stigmatisant pour les élèves puisqu'ils ne quittent pas le groupe-classe. Ils ne perdent pas ainsi de contenu et les déplacements sont limités, ce qui optimise le temps d'enseignement. Cependant, il a été possible d'observer un niveau de bruit important, ce qui peut nuire à la concentration des élèves.



La forme de collaboration utilisée par la dyade 3 au palier II va dans le même sens que les propos de Murawski et Hughes (2009). Ces auteurs affirment que les classes composées de plusieurs élèves ayant besoin d'interventions supplémentaires bénéficieraient du coenseignement. L'utilisation de cette

pratique permet aux élèves de recevoir une intervention plus ciblée dans un contexte naturel et inclusif, tout en favorisant la cohérence des interventions. Cela empêche également la perte de temps d'enseignement en classe pour les élèves à risque ou en difficulté, puisque ceux-ci ne quittent pas la classe. Des gains potentiels peuvent également être observés sur le plan du développement professionnel du personnel scolaire, puisque le caractère collaboratif du coenseignement amène les personnes enseignantes et les orthopédagogues à échanger et à partager sur leurs pratiques (Murawski et Hughes, 2009).

3.2. Les interventions rééducatives de palier III

Les interventions universelles et supplémentaires sont parfois insuffisantes pour faire progresser les élèves ayant des difficultés importantes ou des troubles d'apprentissage. Pour cette raison, des interventions rééducatives peuvent être offertes à ces élèves. Ces interventions s'effectuent le plus souvent sous la forme de co-intervention externe. Les résultats obtenus dans cette recherche révèlent néanmoins certaines confusions en lien avec le déploiement des interventions de palier III. L'encadré 4.8 illustre un portrait de la mise en œuvre des interventions de palier III.

Les résultats obtenus en lien avec la mise en œuvre des interventions de palier III dans la présente recherche vont dans le même sens que ceux obtenus par Mitchell, Deshler et Lenz (2012) dans une étude qualitative portant sur le rôle de l'orthopédagogue dans le modèle Ràl. Les résultats issus des entretiens indiquent que les orthopédagogues ne saisissent pas tout à fait en quoi se distinguent les interventions de palier II et de palier III. Certaines orthopédagogues font référence à la durée des interventions, d'autres au pistage de progrès plus fréquent, etc. L'observation des pratiques des orthopédagogues dans cette recherche indique très peu de différences entre les deux paliers. Quelques hypothèses explicatives peuvent être émises pour expliquer ce phénomène. D'une part, les caractéristiques distinctives relatives aux interventions de palier III sont nombreuses et différent, selon les auteurs, sur le plan théorique, ce qui peut nuire à la construction d'une compréhension

commune. À titre d'exemple, la fréquence, la durée, ainsi que le nombre de semaines d'intervention peuvent varier d'un auteur à l'autre. De plus, dans les études consultées, peu de précisions concrètes sont apportées à propos de la nature des interventions orthopédagogiques. D'autre part, le déploiement des interventions de palier III s'appuie sur une implantation réussie des deux premiers paliers du modèle, ce qui fait en sorte qu'elles sont sans doute complexes à mettre en œuvre. À la lumière de ces résultats, il apparaît nécessaire de mieux définir les interventions de palier III sur le plan orthopédagogique et de dégager des pistes d'opérationnalisation pour en faciliter la mise en œuvre. Il serait également judicieux de mieux cerner de quelles manières les personnes enseignantes et les orthopédagogues peuvent collaborer dans la mise en œuvre d'interventions plus intensives et individualisées.

Encadré 4.8

Portrait de la mise en œuvre des interventions de palier III

En premier lieu, les trois orthopédagogues affirment lors des entretiens qu'elles se rendent rarement aux interventions de palier III. Pour l'orthopédagogue de la dyade 1, les interventions de palier III se caractérisent par l'utilisation d'interventions individualisées à partir de matériel de manipulation, alors que les interventions de palier II se font à partir d'un matériel clé en main. En d'autres mots, cette orthopédagogue semble concevoir les interventions de palier II davantage comme de l'entraînement, et les interventions de palier III comme de la rééducation. Selon l'orthopédagogue de la dyade 2, les interventions de palier III se démarquent par leur fréquence et la spécificité des objectifs de rééducation. Pour être en présence d'un palier III, cette orthopédagogue affirme qu'elle doit travailler cinq fois par semaine sur un même objectif auprès d'un même élève. Pour l'orthopédagogue de la dyade 3, celle-ci considère que les interventions de palier III se caractérisent par le nombre d'élèves suivis. Pour elle, les interventions de palier III se font en individuel. L'analyse de ces propos révèle que les trois orthopédagogues ont des visions différentes de ce qui caractérise les interventions de palier III.

Synthèse

Dans cette section, il a été possible de voir comment se mettent en œuvre les interventions plus intensives et spécifiques dans les milieux étudiés. De nouveaux cas de figure émergent et ceux-ci permettent de mettre en lumière des pistes de solution à envisager pour rendre le service orthopédagogique plus inclusif et limiter son effet stigmatisant. Les résultats mettent également en lumière la nécessité de clarifier le concept d'intensification des interventions pour orienter et raffiner la pratique des orthopédagogues.

4. La discussion

Comme il a été possible de le constater dans les sections précédentes, les résultats de cette étude multicas révèlent que le modèle Ràl devient un repère pour structurer les pratiques collaboratives et l'organisation des services en orthopédagogie dans les trois écoles. Dans les prochains paragraphes, nous dégageons les principaux éléments à retenir.

4.1. Au palier I: de nouveaux espaces collaboratifs à explorer

Les données obtenues dans cette recherche ont démontré que la collaboration entre les personnes enseignantes et les orthopédagogues au palier I se vit selon différentes modalités. Il demeure toutefois certains éléments à clarifier pour assurer l'opérationnalisation de ces modalités. Le coenseignement et la consultation collaborative semblent peu exploités, alors que ces formes de collaboration pourraient peut-être avoir une incidence positive sur la mise en œuvre du palier I. Ces formes de collaboration ne font d'ailleurs pas partie du champ sémantique et des concepts intimement reliés au modèle Ràl. Il pourrait être opportun qu'une réflexion théorique et empirique sur la place accordée à la consultation et au coenseignement dans le modèle Ràl soit menée. De nouvelles formes de collaboration, telles que le décroisement, les comités et les communautés d'apprentissage professionnelles, qui n'avaient pas été ciblées préalablement dans le cadre conceptuel, ont également émergé

de cette étude. Ces résultats peuvent contribuer à bonifier les différentes typologies sur la collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour faciliter la mise en place d'interventions universelles répondant à la diversité des besoins des élèves au sein de la classe.

4.2. Aux paliers II et III : une variété de modalités possibles

Les résultats de cette étude révèlent plusieurs cas de figure concrets présentant diverses modalités de collaboration en lien avec le déploiement des interventions supplémentaires et rééducatives. Ces cas de figure peuvent inspirer les praticiens, praticiennes et les gestionnaires. Bien que la co-intervention externe apparaisse encore comme étant la forme de collaboration dominante entre les enseignantes et les orthopédagogues dans notre étude, les dyades semblent contourner certaines limites liées à cette approche en la structurant autrement. L'ajout d'interventions de palier II en classe par les enseignantes permet, notamment, l'intensification des services ou l'augmentation du nombre d'élèves desservis. Cette pratique optimise le temps d'enseignement puisque les élèves n'ont pas à se déplacer, et elle peut limiter également la stigmatisation des élèves fréquentant le service en orthopédagogie. Ces résultats offrent des pistes de solution et de réflexion permettant de cibler la façon d'utiliser les ressources de manière optimale pour assurer la réussite scolaire et le bien-être du plus grand nombre d'élèves.

4.3. Des conditions favorables

Pour faciliter la mise en place des diverses formes de collaboration permettant de répondre à la diversité des besoins des élèves, certaines conditions organisationnelles émergent de cette étude. Les résultats révèlent deux principales conditions organisationnelles favorables à l'instauration de la collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues, soit l'ajout de temps de concertation et la formalisation des pratiques collaboratives. Ces deux conditions rassemblées accroissent le degré d'intensité de la relation entre le personnel enseignant et les orthopédagogues participant à l'étude et laissent donc place à une véritable collaboration. Les données

issues de cette recherche rappellent aux gestionnaires des milieux scolaires l'importance d'impartir des ressources et du temps pour permettre aux pratiques collaboratives de prendre forme. Ces résultats peuvent également amener le personnel scolaire à se questionner sur la place réservée aux pratiques collaboratives formelles et informelles dans leur milieu. La présente étude démontre que ces milieux scolaires déploient des efforts pour mettre en œuvre des pratiques collaboratives plus formelles et que certaines solutions existent pour contrer le manque de temps. D'ailleurs, puisque la collaboration apparaît comme étant une condition essentielle d'une implantation réussie du modèle Ràl (Brodeur *et al.*, 2010; Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016; Friend et Cook, 2016; Grosche et Volpe, 2013; Hoover et Patton, 2008; Mohammed *et al.*, 2011; Murawski et Hughes, 2009), il importe de porter une attention particulière aux solutions pour en arriver à instaurer des conditions organisationnelles favorables.

Références

- Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Bissonnette, S. (2013). *Le modèle RAI*, <<http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>>, consulté le 11 décembre 2023.
- Bissonnette, S., M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), p. 1-35.
- Brodeur, M., É. Dion, L. Laplante, J. Mercier, A. Desrochers et M. Bournot-Trites (2010). « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux », *Vivre le primaire*, 23(1), p. 29-31.

- Brodeur, M., É. Dion, J. Mercier, L. Laplante et M. Bournot-Trites (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*, London, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>>, consulté le 15 novembre 2023.
- Cummings, K.D., T. Atkins, R. Allison et C. Cole (2008). «Response to Intervention: Investigating the New Role of Special Educators», *Teaching Exceptional Children*, 40(4), p. 24-31.
- Daane, C.J., M. Beirne-Smith et D. Latham (2001). «Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades», *Education*, 121(2), p. 331-338.
- Desrochers, A. (2014). *Le modèle de réponse à l'intervention et l'orthopédagogie*, communication présentée dans le cadre du Colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec, octobre, Sherbrooke.
- Desrochers, A., L. DesGagné et G. Biron (2012). «La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français», *Vie pédagogique*, (160).
- Desrochers, A., L. Laplante et M. Brodeur (2016). «Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire», dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 290-314, doi.org/10.17118/11143/10274.
- Dion, É., M. Brodeur, M.-È. Campeau, C. Roux et L. Laplante (2008). «Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services», *Psychologie canadienne*, 49(2), p. 155-161.

- Dion, É., M. Brodeur, C. Gosselin, M.-È. Campeau et D. Fuchs (2010). «Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better?», *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), p. 87-96.
- Dobson, E. et J. Gifford-Bryan (2014). «Collaborative-consultation: A pathway for transition», *Kairaranga*, 15(1), p. 11-19.
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Elbaum, B., S. Vaughn, M.T. Hughes et S.W. Moody (2000). «How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research», *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 605-619.
- Ervin, V.L. (2010). *A Comparison of Coteaching Only, Pull-Out Only, and Combined Service Methods for Students with Disabilities*, thèse de doctorat, Ann Arbor, Capella University.
- Friend, M. et L. Cook (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, Londres, Pearson.
- Friend, M. et L. Cook (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 8^e éd., Londres, Pearson.
- Friend, M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain et C. Shamberger (2010). «Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education», *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), p. 9-27.
- Fuchs, D., L.S. Fuchs et D.L. Compton (2012). «Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention», *Exceptional Children*, 78(3), p. 263-279.
- Gersten, R., D.L. Compton, C.M. Connor, J.A. Dimino, L. Santoro, S. Linan-Thompson et W.D. Tilly (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades* (NCEE 2009-4045), Washington, U.S. Department of Education, <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/rti_reading_pg_021809.pdf>, consulté le 15 novembre 2023.

- Giasson, J. (2004). « État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), p. 27-35, <<http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>>, consulté le 15 novembre 2023.
- Grosche, M. et R.J. Volpe (2013). « Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems », *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), p. 254-269, doi: 10.1080/08856257.2013.768452
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassell.
- Hintze, J.M. et A.M. Marcotte (2010). Student assessment and data-based decision making. Dans T.A. Glover et S. Vaughn (dir.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice*, New York, Guilford Press, p. 57-77.
- Hoover, J.J. et J.R. Patton (2008). « The role of special educators in a multitiered instructional system », *Intervention in School and Clinic*, 43(4), p. 195-202.
- Idol, L., A. Nevin et p. Paolucci-Whitcomb (1994). *Collaborative consultation*, 2^e éd., Austin, PRO-ED.
- Jones, R.E., N. Yssel et C. Grant (2012). « Reading instruction in tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction », *Psychology in the Schools*, 49(3), p. 210-218.
- Laplante, L., N. Chapleau et M. Bédard (2010). *Identification de la dyslexie. Contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux*, communication présentée dans le cadre du 36^e congrès de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissages, Montréal.
- Leclerc, M. et J. Labelle (2013). « Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, 41(2), p. 1-7.
- McIntosh, K., L.D. MacKay, T. Andreou, J.A. Brown, S. Mathews, C. Gietz et J.L. Bennett (2011). « Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions », *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), p. 18-43, <doi.org/10.1177/0829573511400857>.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, <<https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-fr-2022-01-28.pdf>>, consulté le 11 décembre 2023.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf>, consulté le 15 novembre 2023.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017). *Politique de la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. (2014). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion. Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf>, consulté le 11 décembre 2023.
- Mitchell, B.B., D.D. Deshler et B.K.B.-H. Lenz (2012). Examining the Role of the Special Educator in a Response to Intervention Model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), p. 53-74.
- Mohammed, S.S., C.S. Murray, M.A. Coleman, G. Roberts et C.N. Grim (2011). *Conversations with Practitioners. Supporting State-Level Collaboration Among General and Special Educators*, Portsmouth, RMC Research Corporation.
- Mundschenk, N.A. et W.W. Fuchs (2016). «Professional learning communities: An effective mechanism for the successful implementation and sustainability of response to intervention», *SRATE Journal*, 25(2), p. 55-64.

- Murawski, W.W. et C.E. Hughes (2009). «Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change», *Preventing School Failure*, 53(4), p. 267-277.
- Murawski, W.W. et H.L. Swanson (2001). «A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?», *Remedial and Special Education*, 22(5), p. 258-267.
- National Center on Response to Intervention – NCTRI (2010). *Developing an RTI Guidance Document*, <http://www.rti4success.org/sites/default/files/NCRTIGuidance_031715.pdf>, consulté le 7 décembre 2020.
- Paré, M. et N.S. Trépanier (2010). «La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire», dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79-101.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., J. Dionne, J. Giasson, É. Royer, C. Simard et B. Piérard (1998). «Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities», *Exceptional Children*, 64(2), p. 239-253.
- Scruggs, T.E., M.A. Mastropieri et K.A. McDuffie (2007). «Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research», *Exceptional Children*, 73(4), p. 392-416.
- Simonsen, B., S.F. Shaw, M. Faggella-Luby, G. Sugai, M.D. Coyne, B. Rhein et M. Alfano (2010). «A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists», *Remedial and Special Education*, 31(1), p. 17-23.
- Torgesen, J.K., R.K. Wagner, C.A. Rashotte, E. Rose, p. Lindamood, T. Conway et C. Garvan (1999). «Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction», *Journal of Educational Psychology*, 91(4), p. 579-593, doi. org/10.1037/0022-0663.91.4.579.
- Tremblay, p. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Paris, De Boeck.

- Tremblay, p. (2015). « Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? », *Formation et profession*, 23(3), p. 33-44.
- Tremblay, p. et S. Kahn (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*, Québec, Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tremblay_kahn_2017.pdf>, consulté le 12 décembre 2023.
- Vaughn, S., J. Wanzek, A.L. Woodruff et S. Linan-Thompson (2007). «Prevention and early identification of students with reading disabilities», dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based practices for response to intervention*, Baltimore, Paul H Brookes, p. 11-27.
- Verhoeven, M., V. Dupriez et J.-F. Oriane (2009). « Politiques éducatives et approche par les capacités », *Éthique publique*, 11(1), p. 1-12, <<http://ethiquepublique.revues.org/1320>>, consulté le 15 novembre 2023.
- Whitten, E., K.J. Esteves et A. Woodrow (2012). *La réponse à l'intervention*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Winn, J. et L. Blanton (2005). «The call for collaboration in teacher education», *Focus on Exceptional Children*, 38(2), p. 1-10.

Chapitre 5

L'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration entre les membres du personnel scolaire

France Dubé, Marie-Eve Gadbois, Olivier Bruchesi et Marie-Hélène Giguère

Questions clés

- Qu'est-ce que l'analyse de situations pédagogiques ?
- Quels membres du personnel scolaire peuvent bénéficier d'une participation à un dispositif d'analyse de situations pédagogiques ?
- Quelles sont les conditions favorables de mise en œuvre d'un dispositif d'analyse de situations pédagogiques ?
- Quelles sont les retombées pour les milieux de pratique ?

Ce chapitre aborde un dispositif collaboratif d'analyse de situations pédagogiques rencontrées par des personnes enseignantes et d'autres membres du personnel scolaire. Il vise à guider des équipes-écoles qui souhaitent réfléchir collectivement aux pratiques à mettre en œuvre pour contribuer au bien-être et à la réussite éducative de leurs élèves en contexte de diversité. Les propos tenus dans ce chapitre se basent sur la mobilisation du personnel scolaire pour expérimenter un dispositif d'analyse de situations pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des élèves et de contribuer à une éducation inclusive planifiée et réfléchie collectivement. Ce chapitre s'inscrit dans l'axe 1 de ce collectif et aborde plus particulièrement la collaboration interprofessionnelle (voir le chapitre 1 de cet ouvrage).

En plus de présenter ce dispositif, ce chapitre expose deux études l'ayant mis à l'essai. Elles ont été réalisées dans des milieux scolaires et dans des ordres d'enseignement différents, l'une au primaire (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a) et l'autre au secondaire (Bruchesi, 2022). Ce chapitre présente les personnes participantes à ces groupes, les conditions favorables de mise en œuvre ainsi que les retombées dans les milieux de pratique. Ces études auront permis d'expérimenter ce dispositif permettant de créer des « espaces-temps de réflexion » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017) pour des équipes multidisciplinaires. À cet égard, il est important de préciser d'emblée que le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité ne peuvent reposer uniquement sur le personnel enseignant. Cela implique que tous les intervenants, membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprenant les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 [MELS], p. 7).

Des expériences et des expertises complémentaires représentent une richesse et une force au sein des écoles. Le dispositif d'analyse de situations pédagogiques contribue à permettre cette mise en commun au bénéfice de l'ensemble des élèves.

1. La collaboration pour rehausser l'inclusion scolaire

Impliquant de nombreux défis et composantes, l'inclusion scolaire doit être soigneusement planifiée et concertée, faisant appel à la collaboration et au partage de chaque acteur impliqué ou actrice impliquée (Bélanger, 2015 ; Thomazet, 2008). L'inclusion scolaire s'inscrit dans un mouvement, un processus de « transformation » (Booth et Ainscow, 2011) visant à redéfinir la culture et l'organisation de l'éducation. Elle se conçoit comme un processus de développement de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et est caractérisée par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons d'organiser les curriculums et de concevoir l'apprentissage (Ainscow, 2009 ; Booth *et al.*, 2003 ; Brown et Bauer, 2001, cités dans Bergeron, 2014). Non seulement il s'agit d'un travail collectif à l'intérieur même de l'école, mais également d'une transformation plus élargie des pratiques organisationnelles qu'il s'avère important d'examiner.

D'abord, dans les modèles d'organisation éducatifs inclusifs, la collaboration peut être établie entre les personnes intervenantes (Portelance, Pharand et Borges, 2011) lors de rencontres formelles ou informelles (Gadbois, 2020 ; Mitra, 2010). Lorsque ce type de pratiques inclusives est mis en œuvre, des effets bénéfiques sur la réussite des élèves sont observés. Dans un modèle d'équipe de soutien à l'enseignement en contexte inclusif mis en œuvre dans des classes ordinaires en Ontario, Trépanier et Labonté (2014) notent que les personnes participantes indiquent avoir constaté, chez les 20 élèves ayant fait l'objet d'un suivi, des progrès scolaires, socioaffectifs et émotionnels, sociaux, comportementaux, notamment une amélioration des habitudes de travail, une augmentation de la motivation à apprendre et une hausse de l'estime de soi. Les membres du personnel ayant participé à cette équipe de soutien se sentent confiants et mieux outillés pour répondre aux besoins des élèves. Les résultats obtenus confirment que l'équipe de soutien permet de répondre aux besoins des personnes enseignantes et des élèves et ouvre la voie pour mettre en place ce modèle pour tout élève à risque d'échec scolaire inclus dans la classe ordinaire.

De plus, un modèle étudié par Corrigan (2014) fait partie d'un regroupement d'approches qui proposent un processus guidé visant à favoriser une approche collaborative et flexible de planification, où plusieurs professionnelles et professionnels sont impliqués pour soutenir les personnes enseignantes à planifier des actions et à répondre aux besoins spécifiques de chacun et chacune pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Leurs résultats montrent des effets positifs de la présence de ces personnes intervenantes à l'école, et sur la réussite ainsi que le bien-être personnel des élèves. Ce modèle de planification contribuerait à une transition réussie vers la classe ordinaire, augmenterait l'engagement scolaire des élèves et favoriserait les progrès scolaires, comme il a été constaté par les personnes participantes.

Ensuite, dans un modèle d'organisation de coenseignement dans lequel les intervenantes de deux groupes d'élèves travaillaient en étroite collaboration, la recherche de Gadbois (2020) a mis en évidence des effets positifs de la réflexion et de la planification pédagogique réfléchie conjointement sur plusieurs plans. D'abord pour les élèves, mais aussi pour les intervenantes. En effet, les intervenantes ont mentionné que la collaboration issue de ces réflexions leur permettait de répartir la charge de travail entre elles et de briser l'isolement face à des situations difficiles, agissant ainsi comme un facteur de protection pour elles (voir le chapitre 3 de cet ouvrage).

Enfin, dans une autre étude visant à connaître les attitudes des enseignantes du primaire à l'égard des conditions facilitant l'inclusion, Bélanger (2006) fait ressortir l'importance de la collaboration qui s'établit au sein des écoles. Parmi ces participantes, 82 % des enseignantes interrogées qui provenaient d'écoles ayant mis en place des pratiques inclusives croient que la collaboration entre collègues améliore l'enseignement offert à l'ensemble des élèves. Cette collaboration permettrait de garder une plus grande cohésion dans les approches et les interventions effectuées auprès des élèves. Pour ce faire, une démarche de prise de recul au moyen d'« interruptions » (Ainscow, 2005, p. 17) – des temps d'arrêt pour réfléchir ensemble au sein de l'école en planifiant ces moments de réflexion – pourrait contribuer à la formation continue du personnel scolaire vers une approche plus inclusive de la diversité (Prud'homme *et al.*, 2011).

2. Un dispositif pour analyser les pratiques collectivement

Différents dispositifs collectifs d'analyse de pratiques peuvent être mis en place dans les écoles (Paré et Trépanier, 2010). Ces dispositifs favorisent les échanges entre les membres du personnel scolaire d'une même école ou encore de différents milieux scolaires, et constituent un lieu d'analyse permettant aux personnes enseignantes et intervenantes d'expliquer, d'élaborer, de clarifier, de réexaminer et parfois de redéfinir leurs pratiques (Grossmann, 2009). Ces rencontres contribuent à accompagner le processus d'analyse afin de permettre aux membres du personnel scolaire de réfléchir ensemble à l'organisation de pratiques éducatives plus inclusives au sein de leur école respective (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019b).

La mise en place de dispositifs collectifs d'analyses de pratiques pourrait permettre de dégager des éléments qui contribuent à la réussite éducative et au bien-être des élèves, tant au primaire qu'au secondaire. Un tel dispositif consiste à analyser collectivement une situation pédagogique exposée par une personne participante. Les membres du groupe peuvent, à tour de rôle, se porter volontaires pour être la personne narratrice et exposer au groupe une situation vécue ou appréhendée au sein de leur classe. Ainsi, ils peuvent décrire des obstacles rencontrés, des situations ou des problèmes anticipés, des préoccupations ou des observations réalisées en contexte scolaire. Les autres personnes l'écoutent et elles l'interrogent ensuite afin de clarifier certains aspects ou valider leur compréhension. Ensuite, elles réfléchissent ensemble, à voix haute, et analysent collectivement la situation dans un espace appelé « *critical conversations* » (Brookfield, 2017 ; Grossmann, 2009), que nous nommerons dans le présent chapitre « analyse de situations pédagogiques ». Au terme de l'analyse de la situation pédagogique, la personne narratrice reprend parole et expose un plan d'action au reste du groupe en identifiant les items de la conversation qu'elle juge pertinents à sa situation.

Ce dispositif peut éventuellement contribuer à « dégager » des pratiques pédagogiques afin d'induire « une ouverture, un espace pour repenser les relations à l'élève, à la classe, au savoir, mais aussi aux collègues, à l'institution » (Grossmann, 2009, p. 785) Les pratiques peuvent alors être définies comme

des actions effectuées par des membres de l'équipe au sein d'une communauté éducative avec les ressources disponibles, en vue d'atteindre des buts communs. L'analyse de pratiques cherche à favoriser la maîtrise de gestes professionnels par l'intégration à l'action de savoirs constitués ou la transposition de la théorie à la pratique, et à construire des pratiques organisées en référence à des savoirs pédagogiques et/ou didactiques (Wittorski, 2005, cité dans Grossmann, 2009, p. 776.). L'encadré 5.1 présente les cinq étapes de l'analyse de situations pédagogiques.

Encadré 5.1

La démarche d'analyse de situations pédagogiques structurée en cinq temps

1. La personne narratrice prend la parole et décrit sa situation avec le plus de détails possible. Elle énonce des faits et expose son besoin. Les personnes participantes l'écoutent, sans intervenir. (10 minutes)
2. Toutes les autres personnes peuvent intervenir et poser des questions pour avoir plus d'informations et de détails. La personne désignée comme animatrice doit réguler les questions; pas de jugement ni d'analyse de la situation à cette étape. (3 minutes)
3. Les personnes participantes formulent leurs hypothèses, partagent leurs réactions et leurs expériences personnelles en lien avec la situation exposée en s'abstenant de porter un jugement. Les affirmations partagées sont susceptibles d'aider la personne narratrice à mieux comprendre ses pratiques et répondre à son besoin. À cette étape, la personne narratrice écoute les autres personnes participantes, sans intervenir. Elle peut toutefois noter les réactions et propositions. (15 minutes)
4. La personne narratrice formule ce qu'elle retient de l'analyse. Elle fait un bilan de ce qui l'a particulièrement aidée et elle élabore un plan d'action. Elle partage ses réactions par rapport à son besoin initial et aux propositions soumises. (5 minutes)
5. La personne animatrice donne la parole à chaque personne. Toutes les personnes participantes ont l'occasion de faire un retour sur l'expérience et sur ce qu'elles en retiennent. (non minuté)

(Dispositif adapté de Brookfield, 1995, schématisé dans Dubé, Gadbois et Dufour, 2018).

3. Les personnes participantes au dispositif d'analyse de situations pédagogiques

Les personnes participantes aux dispositifs d'analyse de situations pédagogiques peuvent être des personnes enseignantes, des éducatrices et éducateurs spécialisés et des directions d'école. Dans les expérimentations présentées dans ce chapitre, des groupes composés d'intervenants et d'intervenantes scolaires d'expérience, d'expertise et de formation initiale différentes ont été réunis pour analyser des situations pédagogiques au sein de leur école respective.

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Bruchesi, 2022), un groupe d'analyse de situations pédagogiques a été mis sur pied dans une école secondaire de la région de Montréal. Le groupe a accueilli neuf enseignantes et enseignants de français du 2^e cycle du secondaire, dont une orthopédagogue et deux enseignantes-ressources. Les personnes participantes avaient entre 1 et 25 années d'expérience et présentaient un profil hétérogène de développement professionnel : quatre d'entre elles participaient à plusieurs activités par année, et les cinq autres n'avaient participé à aucune activité de développement professionnel dans les cinq dernières années. Le groupe s'est réuni à quatre reprises. Les thèmes de discussion concernaient des problématiques de l'enseignement de la langue en contexte de diversité et ont été choisis par les personnes participantes séance tenante. Par exemple, elles ont soulevé des questions telles que : « Quelles pratiques concrètes utiliser pour les élèves ayant le français comme langue seconde ? Quelles stratégies ou quelle organisation mettre en place quand des élèves travaillent très vite et d'autres très lentement dans le même groupe ? » L'étude cherchait à décrire comment les croyances et les pratiques en contexte d'inclusion scolaire avaient évolué au cours de la participation au groupe, mais elle a aussi permis d'identifier les conditions favorables de mise en œuvre d'un dispositif collaboratif de développement professionnel et ses retombées potentielles pour les pratiques pédagogiques en contexte de diversité.

Quant à l'étude effectuée au primaire (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a), son objectif principal était d'expérimenter et de décrire des dispositifs de collaboration en vue d'organiser des services éducatifs inclusifs visant la réussite éducative d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La recherche a été menée dans trois écoles primaires de la région de Montréal. Au total, 29 intervenantes et intervenants scolaires y ont participé (personnel enseignant, personnel d'éducation spécialisée, stagiaires, direction d'école, spécialistes en anglais et en éducation physique et à la santé). Dans chacune des écoles, les personnes participantes ont été invitées à des rencontres de groupes lors de demi-journées. Dans un premier temps, deux entretiens de groupes structurés, suivant un canevas d'entretien élaboré par les chercheuses et l'assistante de recherche, ont été conduits pour faire émerger une démarche collaborative qui s'élaborait dans ces écoles en vue de relever ensemble les défis rencontrés.

Dans un deuxième temps, des rencontres dans chacune des écoles (en moyenne, six rencontres par année, par école primaire) ont permis des « analyses de situations pédagogiques ». En tout, 14 analyses de situations pédagogiques menées et trois grandes thématiques ont été abordées : 1) l'adaptation pour soutenir l'intégration déjà mise en place ; 2) la planification d'une intégration à venir et 3) l'intervention portant sur les habiletés sociales pour soutenir un élève avec un trouble du spectre de l'autisme qui était depuis peu de temps scolarisé en classe ordinaire.

Lors de chaque rencontre dans les écoles primaires participantes (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a), entre une et trois situations narrées par des personnes narratrices différentes, d'une durée maximale de 40 minutes chacune, pouvaient être analysées par le groupe en une demi-journée. Afin d'avoir un éventail de situations, il était suggéré qu'elles soient présentées par différentes personnes. Au secondaire, dans la recherche de Bruchesi (2022), les rencontres se déroulaient après les heures de travail et une seule analyse de situation pédagogique d'une durée d'environ 50 minutes était tenue. Toutes les analyses ont été proposées par le personnel enseignant, puisque ce groupe n'accueillait pas d'autre corps d'emploi.

4. Les conditions favorables de mise en œuvre

L'expérimentation de ce dispositif d'analyse de situations pédagogiques dans deux contextes différents a permis d'identifier des conditions favorables de mise en œuvre. Celles-ci concernent les valeurs à privilégier, la teneur de l'animation des séances ainsi que la reconnaissance de la participation au groupe comme du temps de travail.

D'abord, les membres du personnel scolaire ayant participé à ces groupes ont identifié des valeurs qui doivent guider, selon ces membres, la participation au groupe ainsi que la teneur des échanges. Des valeurs et des attitudes d'ouverture et d'humilité sont à privilégier, ce qui amène à admettre que des situations problématiques peuvent exister dans une classe. C'est à partir de ce constat que la recherche de solutions peut commencer. Sinon, si aucun problème n'est admis, la démarche de recherche de solutions est invalidée, et la communauté perd sa raison d'être. Une attitude générale d'apprenant ou d'apprenante est donc nécessaire pour mener à bien les activités d'un tel groupe. Par ailleurs, le respect des droits de parole pour chaque temps constitue un élément important relevé par les personnes participantes. En effet, l'exercice bénéficie grandement de la posture d'écoute dans laquelle la personne narratrice doit se placer au temps 3 de la démarche d'analyse de situations pédagogiques.

Ensuite, la présence d'une chercheuse ou d'un chercheur dans ces milieux a contribué à initier ces pratiques d'analyse et à rendre les structures rigoureuses, mais également à créer un nouvel espace de discussion au sein des écoles participantes. Son rôle est d'animer les échanges et de s'assurer que les interactions soient respectueuses et neutres, sans jugement, et qu'elles s'articulent autour de la situation narrée, tout en structurant la discussion selon le temps accordé à chaque période de l'analyse. Les personnes participantes aux analyses de situations ont reconnu que la personne animatrice doit être en mesure de gérer l'interlocution, entre autres en offrant une synthèse de la discussion lorsqu'elle s'écarte du sujet principal. La personne animatrice doit avoir de bonnes connaissances du domaine de l'éducation, et il est pertinent qu'elle puisse apporter des éclairages théoriques sur des

éléments moins connus des personnes participantes. Ultimement, elle voudra gagner la confiance du groupe pour faire émerger des analyses honnêtes. Pour y parvenir, il est recommandé qu'elle évite de se poser en experte, mais plutôt dans une posture d'observation et de recherche d'avenues nouvelles.

La nomination d'une personne animatrice assure en outre le respect de la structure des analyses de situation. Elle doit s'en faire la gardienne pour assurer la rigueur des échanges et que les personnes participantes s'y tiennent dans le temps. Dans la recherche de Bruchesi (2022), il a été observé que plus les rencontres avançaient, plus le groupe avait tendance à délaisser le canevas d'analyse de situation, ce qui avait pour effet de rendre les analyses moins rigoureuses ou moins approfondies. Dans un groupe où les sujets de discussion varient d'une rencontre à l'autre, il est préférable de suivre la structure établie, mais aussi de les prévoir, de les réfléchir en équipe et de les inscrire dans un endroit visible (p. ex. la salle du personnel).

Finalement, une autre des conditions gagnantes à la mise en œuvre de ces projets a été la reconnaissance du temps des personnes engagées dans cette démarche. Cette reconnaissance constitue un atout important afin de ne pas alourdir leur tâche professionnelle. Lorsqu'elles peuvent être libérées de leurs activités pour participer au groupe pendant les heures de travail, leur participation est accrue et plus régulière. Aussi, lorsque les personnes participantes reçoivent une rémunération supplémentaire pour y prendre part après les heures habituelles de présence à l'école, leur participation se maintient dans le temps, et elles perçoivent cette compensation comme un signe de reconnaissance de leur expertise qu'elles mettent à profit auprès de leurs collègues (Bruchesi, 2022). Ce temps reconnu et rémunéré peut leur donner l'impulsion nécessaire pour s'engager dans la démarche. Or, les gains éducatifs et professionnels qu'elles peuvent en retirer les convainquent souvent de participer à d'autres rencontres, puisqu'elles en retirent également des bénéfices sur le plan pédagogique (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a).

En bref, des valeurs d'humilité et d'ouverture, une animation rigoureuse qui vise à susciter la confiance du groupe et une intégration de l'analyse de situations pédagogiques à même le temps de travail du personnel sont autant de conditions gagnantes qui permettent de mettre sur pied des groupes efficaces.

5. Les retombées de la mise en place d'analyses de situation pédagogiques en contexte de diversité

Dans cette section, nous présentons les principales retombées engendrées par la participation à un dispositif d'analyse de situations pédagogiques par du personnel scolaire. Ces retombées sont subdivisées en trois thèmes : les retombées sur la collaboration entre collègues, les retombées sur les interventions ou sur les pratiques pédagogiques, et enfin, les retombées sur les croyances favorables à la prise en compte de la diversité.

5.1. Les retombées sur la collaboration entre collègues

Les rencontres de groupes ont permis de comprendre que les analyses de situations pédagogiques permettraient la mise en place d'une culture de collaboration au sein d'une équipe. Valoriser la réflexion collective entraînerait un échange d'expertise que les personnes participantes reconnaissent : *« L'avantage de ça, c'est que moi je trouve que l'expertise on l'a. On l'a ici, sur le terrain. On l'a sur le terrain parce qu'on a des personnes qui travaillent dans des milieux différents, mais qu'il suffirait que ces personnes-là puissent avoir du temps pour se parler. »* [É3_R1_EO] (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a, p. 104). À cet égard, augmenter le nombre d'espaces-temps auxquels le personnel peut participer contribuerait à instaurer *« une belle culture de partage »* [ENS7_T6], qui *« devient une nouvelle pratique au travail, qui est positive »* [ENS7_T6] (Bruchesi, 2022, p. 111).

Ces groupes ont aussi été l'occasion de permettre la rencontre de membres du personnel enseignant en début et en fin de carrière. Cela a permis un maillage d'expérience et d'expertise, des confrontations de points de vue ainsi que des échanges sur les pratiques. Ces échanges représentent en quelque sorte un legs pour les personnes en fin de carrière, mais également un dispositif prometteur d'insertion professionnelle. Dans l'étude de Bruchesi (2022), des personnes en début de carrière ont relevé qu'elles avaient pu établir une relation de réciprocité avec des collègues d'expérience qui vivaient en classe des défis similaires : *« J'ai trouvé ça vraiment libérateur d'exposer une problématique et de voir que c'était universel »* (p. 110).

La mise en place des échanges s'avère aussi une piste de solution contre l'isolement et un soutien accru pour les personnes enseignantes. À cet effet, une participante mentionne : « *C'est grâce à la générosité de ces profs-là que j'ai pu changer mon approche. J'apprends à mieux reconnaître les problématiques des élèves. J'ai l'impression que je peux être un peu mieux soutenue pour les aider.* » (Bruchesi, 2022, p. 114)

Les retombées engendrées par la mise en œuvre d'une démarche d'analyse de situations pédagogiques en contexte de diversité pour favoriser le bien-être et la réussite des élèves ont amené les personnes participantes à vouloir poursuivre ce type de démarche réflexive de groupe. En effet, certaines écoles participantes ont intégré ces réunions sur une base régulière une fois les projets de recherche terminés. Par exemple, dans la recherche menée par Dubé, Gadbois et Dufour (2019a), la direction d'une école a suggéré de mener des analyses de situations lors des rencontres mensuelles réunissant des intervenants d'un même cycle d'enseignement pour rehausser la collaboration et exposer des situations à réfléchir entre les membres du personnel. Ces réflexions collectives en équipe multidisciplinaire contribuent à développer un langage commun, une réflexion et une visée d'action centrée sur les élèves. Après avoir participé à ce projet, des personnes participantes ont mentionné qu'elles considéraient désormais que les élèves ne sont pas sous la responsabilité d'une seule enseignante ni n'appartiennent qu'à une seule classe, mais qu'ils sont sous la responsabilité de toutes et tous, puisque ce sont des élèves de l'ensemble de l'école. Ce constat fait écho à l'une des conditions essentielles de l'inclusion scolaire, à savoir la responsabilité partagée des élèves et de leurs besoins (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

5.2. Les retombées sur les interventions ou sur les pratiques pédagogiques

Les analyses de situations pédagogiques ont amené les personnes intervenantes à modifier certaines de leurs interventions ou pratiques pédagogiques. Par exemple, un partage plus égalitaire de l'intervention auprès

des élèves ayant des besoins particuliers s'est développé entre le personnel enseignant en classe ordinaire et le personnel spécialisé : « *Je pense que c'est vraiment en travail d'équipe qu'on est capable de répondre à un besoin d'un élève comme ça, et non pas juste les enseignantes-ressources.* » [ENS1_T6] (Bruchesi, 2022, p. 114) Par ailleurs, dans l'une des écoles primaires, l'équipe a démontré une volonté de mieux observer l'élève en classe afin de lui offrir du soutien ciblé. Les personnes intervenantes se sont penchées sur la situation de chaque élève dans une démarche de planification de l'intégration : « *On prépare le terrain avec la direction. On prépare le terrain avec l'enseignante [de classe ordinaire]. [...] L'intégration réussie, c'est une intégration qui est dûment réfléchie. On va au rythme de l'élève et ça, je trouve ça important. On répond aux besoins de l'élève. Très important.* » [M3_SA1_S2] (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019b, p. 1397). Cette planification de l'intégration semble nouvelle pour les personnes participantes de l'étude de Dubé, Gadbois et Dufour (2019a) : « *On ne le faisait pas avant. Ça nous a amenés à avoir une certaine rigueur et une procédure. Ça a permis à des gens de se rencontrer. À clarifier le "comment faire".* » [É2_Rbilan_DIR] (p. 108).

5.3. Les retombées sur les croyances favorables à la prise en compte de la diversité

Une autre retombée des analyses de situations pédagogiques concerne l'accroissement des croyances favorables à la prise en compte de la diversité. En effet, une enseignante du secondaire a expliqué qu'elle se sentait plus confiante pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers : « *Je me fais beaucoup plus confiance qu'à mon arrivée à [cette école]. J'ai mis en application ce que je pensais être pertinent pour un élève. J'ai vu que c'était une pratique gagnante.* » [ENS7_T6] (Bruchesi, 2022, p. 95)

Dans le même ordre d'idées, lors de l'une des analyses de situation, une enseignante du primaire a évoqué avoir de la difficulté à choisir une situation à partager. Elle a alors choisi de présenter au groupe ses appréhensions quant à l'intégration d'un élève dans sa classe ordinaire. Cette personne a profité de

l'étape 1 de la démarche pour exprimer tous ses questionnements et pour nommer ses besoins: « *Ça m'inquiète un petit peu parce que je n'ai jamais intégré un enfant ayant un TSA. Je n'ai pas eu de formation [...], mais j'ai compris après l'intervention pourquoi on veut les amener au régulier dans le fond, parce que la société, la vie future. Mais, il arrive dans ma classe, comment ça se passe?* » [É1_R3_EO] (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a, p. 107) Le groupe d'analyse de situations pédagogiques permet alors à l'enseignante de nommer ces enjeux, de se les révéler à soi-même, et au groupe. Le groupe force en quelque sorte l'identification précise des besoins et émotions, et il peut ensuite travailler à partir de cet état de fait. Plusieurs situations inédites en contexte scolaire pourraient bénéficier de ces groupes d'analyse permettant de mettre en lumière des situations parfois difficiles à analyser individuellement, parce que les personnes intervenantes n'identifient pas ce qui pose problème. L'énonciation de ces questions a permis d'ouvrir la discussion lors de la période d'analyse en groupe. Le groupe a bien compris ses besoins et a su offrir des pistes pour répondre à ceux-ci.

Ainsi, la démarche d'analyse de situation s'est avérée être un dispositif de collaboration permettant d'identifier et de comprendre des besoins, de trouver des moyens pour soutenir le personnel en classe et ultimement, l'intégration de l'élève. À la fin de l'année scolaire, cette enseignante a mentionné: « *Je trouve que ce nouvel élève apporte au groupe. Sérieusement. Il fait des interventions, c'est très naïf de sa part, mais ça ramène les enfants, le restant du groupe. Je trouve ça vraiment beau!* » [É1_R4_EO] (Dubé, Gadbois et Dufour, 2019a, p. 108)

Les analyses de situations ont aussi permis une prise de conscience de la part des personnes intervenantes quant à la portée que leurs propres pratiques pouvaient avoir pour soutenir les élèves. À cet effet, une enseignante explique: « *[Le groupe] m'a permis de voir que malgré le fait qu'on manque de services, au final, on peut en soi, nous-même, comme enseignant, faire une grande différence pour ces élèves-là.* » [ENS7_T6] (Bruchesi, 2022, p. 95). Face à ce constat, une autre enseignante a détaillé sa prise de conscience: « *Je croyais que je ne pouvais rien apporter pédagogiquement à cet élève-là [...]*

ça m'apprend que je suis capable, en ajustant ça, d'intégrer ce type d'élève là, et de le faire progresser à un certain niveau. Il y a moyen d'ajuster mon enseignement à moi. » [ENS1_T6] (Bruchesi, 2022, p. 94)

Conclusion

Les résultats des études présentées dans ce chapitre permettent de mieux connaître et de comprendre comment se déploie le dispositif d'analyse de situations pédagogiques, ses caractéristiques, les personnes qui y participent, ses conditions de mise en œuvre et ses retombées. Comme nos résultats l'ont révélé, la mise en place de dispositifs collaboratifs d'analyse de situations pédagogiques permet de dégager des éléments de la pratique qui contribuent à analyser collectivement une situation pédagogique en vue de contribuer à la réussite et au bien-être des élèves d'une école primaire ou secondaire en contexte de diversité. Dans un environnement scolaire, les membres du personnel peuvent, à tour de rôle, exposer des obstacles rencontrés, des éléments anticipés, des préoccupations ou des observations réalisées lors d'intégration de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Ces « interruptions » au sein de l'équipe-école (Ainscow, 2005, p. 17) – ou ces temps d'arrêt – contribuent à l'autoquestionnement, à l'harmonisation des pratiques mises en place ou au développement de nouvelles pratiques pour répondre aux besoins de la diversité des élèves en contexte inclusif. Ainsi sont révélés les questionnements, les appréhensions, les temps de planification et les pistes proposées par l'équipe pour mieux soutenir le personnel enseignant et les élèves, tant dans une perspective d'intégration, de la classe spéciale vers la classe ordinaire, que dans une perspective d'inclusion, avec des groupes aux besoins hétérogènes.

Comme nous l'avons abordé dans ce chapitre, les retombées d'un dispositif d'analyse de situations pédagogiques, telles qu'elles ont été observées dans les recherches de Bruchesi (2022) et de Dubé, Gadbois et Dufour (2019a, 2019b), favorisent le développement d'une culture collaborative, l'ajustement des pratiques pédagogiques ou d'intervention, et l'augmentation des

croyances favorables à la prise en compte de la diversité. Ce groupe semble aussi favoriser un engagement pédagogique renouvelé, comme l'exprime un participant du secondaire : « Ça a comme allumé une belle braise, ça a reparti quelque chose. Je suis vraiment content. » [ENS5_T6] (Bruchesi, 2022, p. 112) Ces retombées sont favorisées par des conditions gagnantes de mise en œuvre du dispositif, à savoir des valeurs d'ouverture et d'humilité de la part de toutes les personnes participantes, une animation des séances qui est rigoureuse et menée dans un esprit de formation, ainsi qu'une reconnaissance, par la direction de l'école, de la participation au groupe comme du temps de travail.

Ce dispositif constituerait donc un élément clé de la collaboration scolaire et il contribuerait également au développement professionnel des équipes (Massé *et al.*, 2021). Il permet de rassembler des collègues qui ont des expériences, des expertises, des formations initiales et des profils de développement professionnel très variés. Certaines personnes peuvent ne pas avoir participé à des activités de formation continue depuis plusieurs années et avoir tout de même l'occasion de faire valoir leur expertise et de bénéficier de la richesse des réflexions révélée par ce maillage d'expérience.

Étant donné la liberté dont peuvent se prévaloir les écoles québécoises dans l'organisation de leurs services éducatifs (Gaudreau, 2010), il semble pertinent que les directions d'établissement et les équipes-écoles tirent profit des dispositifs d'analyse de situations pédagogiques et les intègrent à leurs habitudes professionnelles, que ce soit dans le cadre des rencontres collectives, mais également pour contribuer à leur développement professionnel. Ils peuvent constituer une avenue importante pour relever le défi de l'inclusion scolaire. En privilégiant une recherche collective de solutions à des besoins d'apprentissage individuels et de plus en plus complexes (CSE, 2017), l'école fait un pas de plus vers la fondation d'une éducation inclusive et insufflé à son milieu une culture collaborative essentielle à sa réussite.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Article scientifique qui présente une synthèse des dispositifs groupaux d'analyse des pratiques	Grossmann, S. (2009). « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? », <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 32(4), p. 764-796, < https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3059 >, consulté le 23 août 2023.
Guide pour mettre en œuvre l'analyse de situations pédagogiques	Dubé, F., M-E. Gadbois et F. Dufour (2018). <i>Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique. Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement au sein des établissements scolaires</i> , < https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/Guide_dispositif_danalyse.pdf >, consulté le 23 août 2023.
<i>Le Codéveloppeur</i> , bulletin de l'Association québécoise du codéveloppement professionnel (AQCP) (dispositif similaire au groupe d'analyse de situations pédagogiques)	Association québécoise du codéveloppement professionnel (2023). <i>Le Codéveloppeur</i> , < https://www.aqcp.org/codedeveloppeur >, consulté le 23 août 2023.

Références

- Ainscow, M. (2005). « Understanding the development of inclusive education system », *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), p. 5-20.
- Bélanger, S. (2006). « Condition favorisant l'inclusion scolaire », dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-90.

- Bélanger, S. (2015). « Les attitudes des différents acteurs à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 132-152.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre de l'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action*, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Booth, T. et M. Ainscow (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Center for Studies on Inclusive Education.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2^e éd., San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruchesi, O. (2022). *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte inclusif : l'apport d'un dispositif collaboratif de développement professionnel*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Corrigan, E. (2014). « Person centred planning "in action": Exploring the use of person centred planning in supporting young people's transition and re-integration to mainstream education », *British Journal of Special Education*, 41(3), p. 268-288.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la cinquième année du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubé, F., M.-E. Gadbois et F. Dufour (2018). *Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique. Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement au sein des établissements scolaires*, Montréal, Apprenants et difficulté en littératie.
- Dubé, F., M.-E. Gadbois et F. Dufour (2019a). « Accompagner la collaboration des intervenants scolaires. Démarche d'accompagnement centrée sur la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire », *Éducation & Formation*, (e-315), p. 99-112.

- Dubé, F., M.-E. Gadbois et F. Dufour (2019b). «Analysis of Pedagogical Situations to Promote Inclusive Education», *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 8(1), p. 1394-1403, doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0170.
- Gadbois, M.-E. (2020). *De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gaudreau, L. (2010). « Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? », dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-30.
- Grossmann, S. (2009). « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? », *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), p. 764-796.
- Massé, L., J. Caron, C. Gagnon, M.-P. Fortier et A. Gagnon-Tremblay (2021). « Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants », dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 232-274.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux EHDAA*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mitra, S. (2010). «Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff», thèse de doctorat, DeKalb, Northern Illinois University.
- Portelance, L., J. Pharand et C. Borges (2011). « Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer », dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 215-224.

- Paré, M. et N. Trépanier (2010). « La consultation en milieu scolaire », dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79-98.
- Prud'homme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau (2011). « La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, 32(2), p. 6-22.
- Rousseau, N., L. Prud'homme et R. Vienneau (2015). « Chapitre 1: C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6-48.
- Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 123-139.
- Trépanier, N. et M. Labonté (2014). « Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien: Le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, (25), p. 131-147.

Chapitre 6

Le sens de la collaboration par l'analyse de l'évocation du parent d'élève dans des récits de pratique d'intervention à l'école

Fasal Kanouté, Rajae Guennouni Hassani

Questions clés

- Pourquoi est-il important de comprendre le contexte de vie de parents d'élève, confrontés à un cumul de vulnérabilités, pour mieux collaborer avec eux ?
- Quelles postures adopter et quels défis relever pour accueillir et accompagner ces parents d'élèves ?

Les données exploitées dans ce chapitre proviennent d'un terrain de recherche ayant pour titre *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*¹. Avec une approche méthodologique qualitative (analyse documentaire, observation, entrevue), nous avons recueilli les points de vue de duos parent-élèves, de membres de direction d'école, de personnel enseignant et professionnel, ainsi que de personnes œuvrant dans des organismes communautaires. Le terrain de recherche s'est déroulé entre 2010 et 2012 dans trois écoles montréalaises et leur environnement, situées dans des quartiers différents, dans deux commissions scolaires francophones (devenues depuis des centres de services scolaires). Dans ce chapitre, nous exploitons plus particulièrement les données issues de récit biographique de trois personnes : une enseignante de maternelle (E1), une enseignante de classe d'accueil (E2) et une éducatrice en service de garde (E3). Dans ce texte, nous les appelons « intervenantes ».

Notre analyse de ces données, recueillies il y a une dizaine d'années, s'appuie sur une recension initiale des écrits qui a été actualisée. L'exploitation des données, que nous faisons ici, s'assimile à une étude multicas intégrée ciblant trois participantes, trois unités d'analyse (Yin, 2003), dont le choix est déterminé par le potentiel de leur discours d'illustrer les particularités d'un questionnement de recherche, ici le sens de la collaboration avec le parent d'élève. L'étude de cas est ainsi une approche compréhensive, descriptive, mais qui autorise un travail d'interprétation théorique et exige une contextualisation qui donne plus de sens à l'analyse des données de recherche (Dahl, Larivière et Corbière 2014). Aussi, l'étude de cas n'a pas une visée de généralisation des résultats de recherche, mais les conclusions qui en sont issues peuvent permettre de mieux comprendre un phénomène dans un autre contexte.

Nous faisons le choix d'imbriquer la présentation des données, leur analyse et discussion. La trame de ce chapitre est constituée des sections traitant des thèmes suivants : récit biographique et récit de pratiques professionnelles ;

1 Subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (2009-2012) (Fasal Kanouté, Jrene Rahm, Lilyane Rachedi, Spiridoula Xenocostas).

collaboration personnel scolaire-parent et école-famille; nécessité de comprendre le contexte de vie des parents; accueil du parent d'élève et collaboration au plus près des besoins de l'enfant; création d'une synergie interprofessionnelle et avec la communauté pour mieux rejoindre le parent.

1. Le récit biographique de la personne intervenante comme révélateur du rapport à l'institution scolaire et des pratiques professionnelles

Dans le devis de la recherche qui a généré les données qui sont analysées dans ce chapitre, il était prévu de procéder à une collecte de récits de pratique auprès de différentes catégories de protagonistes autour de l'enfant-élève pour y repérer les dynamiques de collaboration et de partenariat. Desgagné (2005) conçoit le récit de pratique professionnelle comme la narration par laquelle la personne intervenante rend compte du processus délibératif dans le cadre d'une intervention. Selon Audet (2008), ce type de récit est une activité de reconstruction de l'expérience professionnelle, qui met en exergue des éléments singuliers et significatifs aux yeux de la personne narratrice. Cependant, le traitement des récits recueillis a révélé que le discours des personnes participantes a largement débordé des pratiques professionnelles singulières, en lien avec le thème de la recherche, pour parler de parcours professionnels eux-mêmes imbriqués dans des parcours biographiques. Dans ce sens, Tortorat (2011) invite à considérer la pertinence du biographique dans le discours professionnel des personnes enseignantes, dans un métier où l'analyse du « rapport à soi (et à l'autre) » est importante. Ainsi, le biographique peut éclairer quant au rapport particulier que la personne enseignante entretient avec l'institution scolaire, à sa manière de vivre le métier et de le pratiquer, notamment concernant le choix des établissements où l'exercer et le positionnement par rapport à un enjeu comme la collaboration avec les parents et avec les ressources du milieu.

Les récits biographiques des trois intervenantes, dont nous relayons les propos dans ce chapitre, montrent une sorte de prédisposition à comprendre l'essence de l'école comme institution, c'est-à-dire un système qui répond à

des demandes sociopolitiques d'une société donnée, mais qui produit aussi un système de principes et d'identifications culturelles (van Zanten, 2008). Comme toute institution, l'école se constitue à travers « [...] des finalités, des domaines de compétences, des qualifications professionnelles, des mandats, des statuts et des rôles, des formes organisationnelles, des cadres matériels d'exercice, des référentiels et des paradigmes, des modes de régulation » (Bonny, 2012, p. 12). En plus de correspondre à cette perspective institutionnelle ainsi définie, l'école québécoise se donne comme mandat explicite d'instruire, de qualifier et de socialiser. L'élève, qui est aussi enfant ou jeune, est la cible des trois volets de ce mandat, entouré de plusieurs catégories de protagonistes, dont le personnel enseignant et les parents. Il est ainsi vital que ces protagonistes collaborent pour son bien-être et sa réussite scolaire.

Dans les récits des enseignantes E1 et E2, les mots « magique » et « magie » résument assez bien les promesses entrevues qui les ont conduites à envisager un métier qui permet d'accompagner l'élève et l'enfant à grandir. Le récit de E1 révèle une imbrication importante entre un pan de vécu personnel et sa décision d'embrasser l'enseignement.

Moi, depuis très longtemps, j'ai décidé d'aller vers l'enseignement. C'est une histoire qui remonte à très loin, à l'époque où moi j'ai eu une histoire de problèmes de santé. [...] J'avais une tante qui était enseignante. Quand elle m'a vue hospitalisée, elle est venue me faire la classe, comme on disait à l'époque, mais sur mon lit d'hôpital. C'est ce qui m'a permis de commencer à apprendre à lire et écrire. Je pense que cette expérience-là est restée quelque chose de révélateur pour moi ; j'ai découvert très petite la magie qui pouvait s'opérer entre un enseignant et son élève et c'est à partir de ça que j'ai eu ce désir de devenir enseignante. Entre cet âge-là et l'âge de 20 ans disons, il y a différentes choses qui m'ont tentée, le théâtre entre autres ; mais je revenais toujours à l'enseignement en disant finalement que c'est là que je veux aller (E1).

[...] je ne sais pas pourquoi j'ai toujours eu vraiment cet intérêt. Je pense que si je m'étais retrouvée dans une classe du primaire, j'aurais sûrement trouvé aussi quelque chose de magique là-dedans. Mais j'ai toujours vraiment choisi le préscolaire. J'adore travailler avec ces petits qui arrivent, qui débutent, être là lors de l'émergence de plein de choses, les voir changer, se développer. J'aime aussi avoir à travailler l'aspect global, parce que quand tu travailles avec les petits, tout est là, c'est au niveau des émotions, c'est au niveau de ce qui se passe dans leur vécu au quotidien. Je pense que c'est peut-être ça aussi qui m'attire. (E2)

Quant à l'éducatrice E3 (dans la même école que l'enseignante E1), elle est une immigrante qui a fait face aux défis d'actualisation de son capital humain à l'issue de sa trajectoire migratoire, notamment à la déqualification professionnelle. En effet, elle a longtemps enseigné au secondaire dans son pays d'origine. À son arrivée au Québec en 2002, ne trouvant pas facile d'emprunter le chemin vers l'enseignement au secondaire, elle s'est « rabattue » sur le métier d'éducatrice. Les deux extraits de verbatim nous résument en quoi consiste son intervention au service de garde de son école (responsable des élèves de première année) et donnent un aperçu des défis d'établissement prototypiques de l'intégration professionnelle des personnes immigrantes formées à l'étranger.

L'école finit à 11 h 30. On reçoit les élèves dans nos locaux ; ceux qui mangent ici à l'école, c'est les parents qui paient. On a des plats qui sont déjà préparés ; donc je chauffe les plats et je supervise les dîners. Après le dîner, on sort à l'extérieur, on joue. Après, la cloche sonne, c'est l'école qui recommence à 13 h. Et à 15 h 15, je prépare la collation dans le local et les activités diverses pour occuper les enfants en attendant les parents. (E3)

Au début, ce n'est pas facile. L'obstacle, c'est le chemin pour obtenir un emploi. Ce parcours-là, ce n'était pas facile. [...] J'aime l'enseignement, c'est quelque chose qui coule dans

mon sang, c'est pour ça que ça me fait de la peine quelque-fois, c'est comme un petit regret, parce que j'aime bien l'enseignement, je m'y trouve bien. [...] Comme éducatrice, je reste dans le même domaine, les écoles oui, le contact avec les enfants, mais c'est différent. (E3)

Pour l'intervenante E3, malgré la « tristesse » de ne pas enseigner au même niveau scolaire que dans son pays d'origine, l'essentiel c'est qu'elle est restée sur le terrain de l'école, habitée par une profonde affection à l'endroit des enfants, un état d'esprit essentiel à la fonction d'éducatrice.

L'éducatrice, il doit être toujours patient avec les enfants [...] Il doit aimer les enfants. Il doit être attentif, dynamique, vigilant, résoudre les chicanes entre les enfants. L'éducatrice doit détecter l'état général de chaque enfant dans son groupe, chaque jour. [...] En plus aussi, il doit vivre le monde de l'enfant, c'est un autre monde, c'est un monde vraiment meilleur je trouve, c'est un monde parfait, un monde magnifique. (E3)

Selon Bonny (2012), le politique définit l'institution, mais le sens de l'institution s'élabore aussi dans le quotidien, par l'action de différentes personnes qui y travaillent, y interviennent. L'idée d'**intervention** englobe à la fois la rationalisation du travail, la prescription de l'action et la mobilisation de la personne intervenante pour effectuer un changement socialement normé, le tout sur la toile de fond de la mobilisation d'une expertise incluant ses représentations quant aux enjeux, aux interactions, aux facteurs facilitants ou contraignants du contexte (Couturier, 2005 ; Migeot-Alvarado, 2000). Nous pensons que cette définition de l'intervention rend bien compte du travail enseignant, balisé par le mandat de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier).

Au-delà du caractère institutionnel de l'école, plusieurs éléments influencent la qualité du rapport que la personne enseignante entretient avec son métier : la vie de l'établissement scolaire dans un environnement donné (milieu, quartier, territoire), le niveau de l'enseignement qu'on y offre (préscolaire, primaire, secondaire, classe d'accueil), la spécialisation disciplinaire, etc. Selon E1,

relever les défis de l'enseignement en classe d'accueil est un accomplissement plus qu'un fardeau, car elle trouve gratifiant d'accompagner des élèves allophones dans l'appropriation et la consolidation du français, langue d'enseignement et de communication sociale. L'enseignante de maternelle E2 souligne que même si elle a enseigné à l'université comme chargée de cours, l'idée d'intervenir à la maternelle, d'accompagner les tout-petits à éclore, l'a toujours habitée. Elle se dit aussi comblée d'exercer son métier dans son quartier de naissance, même si la réalité socioculturelle de sa propre famille diffère de celle de la majorité des parents d'élèves de l'école.

Je suis née dans ce quartier et j'y ai fait mes études primaires et secondaires à l'école publique. J'ai connu tout le changement de ce quartier qui était un petit village à l'époque, c'était la campagne ici. Moi, quand j'étais petite, il y avait des chevaux, des fermes autour. Ma mère [...] était fleuriste, on allait cueillir les fleurs dans les champs pour faire les fleurs séchées. J'ai toujours habité dans le quartier. (E2)

On dirait qu'en étant prédisposées à mieux comprendre le sens de l'école, les intervenantes rencontrées dans notre étude semblent aussi mieux préparées à rencontrer les protagonistes que sont les parents d'élève.

2. À propos de la collaboration personnel scolaire-parent d'élève ou école-famille

Le personnel enseignant représente la catégorie emblématique du personnel scolaire. De manière générale, l'idée de collaboration entre personnes enseignantes et parents d'élèves renvoie au continuum d'une dynamique relationnelle entre ces protagonistes pour mieux soutenir l'expérience socioscolaire de l'élève. Cette relation se décline diversement selon non seulement les caractéristiques personnelles des parties prenantes à cette collaboration, mais aussi selon les profils des milieux dans lesquels elles évoluent, c'est-à-dire une famille x et un établissement scolaire y . Selon Larivée (2011), la collaboration dépend, entre autres, du degré d'engagement des protagonistes, de consensus et de partage de pouvoir. Les formes

de collaboration peuvent se situer à quatre niveaux : information-consultation (niveau 1); coordination-concertation (niveau 2); coopération-partenariat (niveau 3); cogestion-fusion (niveau 4) (Larivée, 2011). Si nous nous plaçons du côté d'une personne enseignante qui veut collaborer avec un parent, l'un des premiers défis consiste à essayer de comprendre le cadre de vie du parent et de son enfant.

Si nous revenons aux enseignantes E1 et E2 ainsi qu'à l'éducatrice E3, leurs deux écoles primaires (école A et école B) sont situées dans des environnements scolaires qui conjuguent immigration récente et défavorisation. Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) établit un classement annuel de près de 400 écoles primaires selon un indice de défavorisation. Depuis la collecte des données de notre étude – il y a une dizaine d'années – jusqu'à aujourd'hui, les deux écoles restent dans le « 0 à 20% » de ce classement, donc dans la catégorie des écoles accueillant une forte concentration d'élèves de milieux défavorisés. Le « portrait socioculturel » des écoles, dressé régulièrement par le comité, révèle que les deux écoles A et B se trouvent parmi les 20% des écoles avec une forte présence d'élèves allophones, nés à l'étranger tout comme leurs parents. L'école B est classée plus défavorisée que l'école A et avec une concentration plus élevée d'élèves d'origine immigrante. Au fil du temps et des classements depuis une vingtaine d'années, le Comité tire un constat qui perdure : « Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. » (CGTSIM, 2023, p. 27) Ainsi, dans leurs interventions en classe d'accueil, à la maternelle ou au service de garde, les trois intervenantes transigent majoritairement avec des familles confrontées à la fois aux défis d'acculturation dans une nouvelle société et aux contrecoups de la défavorisation.

Selon Kanouté (2002), lorsqu'une personne immigré, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général se situent à une distance variable de ses référents identitaires et symboliques acquis dans un autre contexte. Dès lors s'instaure une discontinuité engendrant des déséquilibres qui poussent cette personne à réagir et à se réajuster de diverses manières : on parle de processus d'acculturation. Si toutes les familles immigrantes sont confrontées à ce processus, le stress d'acculturation (Berry, 2005)

n'est pas le même, car les familles ne viennent pas avec le même niveau de capital humain et social, n'ont pas vécu la même trajectoire migratoire, n'assument pas les mêmes stratégies d'adaptation à la société, n'occupent pas la même place sur l'échiquier des rapports intergroupes et ne sont pas en général reçues de la même manière par la société d'accueil.

Ce stress d'acculturation se transpose aussi dans la relation entre ces familles et les institutions, dont l'école, notamment les parents qui sont « situés à une distance maximale de l'école » (Hohl, 1996, p. 51), car ils sont confrontés à un cumul de vulnérabilités, et ils « [...] manquent de repères qui leur permettent de situer l'école de leurs enfants dans son espace géographique et symbolique » (Hohl, 1996, p. 51). Aussi, des parents immigrants, ayant expérimenté le pouvoir de répression institutionnelle dans leur pays d'origine, se tiennent loin des institutions d'ici, incluant l'école. Tous ces constats font que certains de ces parents sont souvent incapables de collaborer avec le milieu scolaire comme attendu par l'école de la société d'accueil, du moins dans les premiers temps de leur établissement au Québec.

Parallèlement aux études à portée plus générale sur la relation école-familles (Deslandes et Barma, 2015 ; Duval et Dumoulin, 2022 ; Larivée, 2011, 2012 ; Périer, 2012), d'autres se sont penchées particulièrement sur la situation diverse des familles immigrantes (Charette, 2018 ; Conus et Nunez Moscoso, 2015 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté *et al.*, 2014). Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont construit une typologie de la collaboration école-famille immigrante, largement reprise par des études subséquentes dans divers contextes nationaux. Voici une illustration de quatre modèles de cette typologie.

- Dans « l'implication assignée », la relation est plutôt asymétrique, l'école disant et dictant au parent ce qu'il doit faire. Nous aimerions ajouter qu'il y a des situations assimilables à ce modèle, dans lesquelles ce qui est en jeu n'est pas seulement le fait que l'école déploie ses réflexes hégémoniques, mais aussi que le capital familial ne permet pas au parent de prendre pleinement et rapidement la place qui devrait être la sienne dans cette relation.

- La « collaboration partenariale » place à égalité familles et école, les parents ayant les moyens symboliques de décoder la culture scolaire, de répondre aux attentes de l'école, mais aussi de la confronter.
- Dans la « collaboration avec un espace de médiation », famille et école ont besoin d'un milieu tiers, souvent les organismes communautaires et les centres locaux de santé, assurant la médiation.
- Quant à la collaboration fusionnelle, il s'agit d'une dynamique tissée par des interactions personnalisées assumées par des membres du personnel scolaire très investis, allant jusqu'à effectuer des visites à domicile pour mieux accompagner le parent à suivre l'expérience scolaire de l'enfant.

À l'issue d'une étude ethnographique en milieu scolaire dans un pays européen, Conus et Nunez Moscoso (2015) concluent ainsi à propos des relations école-famille minoritaires : « Alors que l'école se revendique aujourd'hui d'une volonté d'inclusion, du moins au niveau des discours, il semble demeurer difficile pour les enseignants de s'affranchir d'une vision à la fois normative, déficitaire et réparatrice vis-à-vis de ces familles. » (Conus et Nunez Moscoso, 2015, p. 19)

La nouvelle mouture du *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020) formule treize compétences, dont deux (C9 et C10) traitent du « professionnalisme collaboratif ».

C9: S'impliquer activement au sein de l'équipe-école. Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 68)

C10: Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté. Solliciter l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté. (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 70)

Certes, le référentiel indique que la formation initiale ne permet que l'amorce de l'appropriation de la compétence C10 et que sa maîtrise advient au fil de la carrière professionnelle et grâce à la formation continue. Cependant, il est primordial que la compétence C10 soit mieux conceptualisée et expliquée en formation initiale et que les stages qui lui sont intégrés aménagent explicitement plus d'occasions permettant aux stagiaires de côtoyer de plus près les enjeux de la relation école-famille.

3. De l'importance de comprendre les contextes de vie des familles pour mieux collaborer avec les parents

Les trois intervenantes qui ont participé à notre étude sentent bien les vulnérabilités auxquelles sont confrontées les familles de leurs élèves, les voient, les infèrent à partir de l'allure de ce que les élèves portent et apportent à l'école : habillement, « lunches », matériel scolaire, etc. L'inférence se fait aussi à travers la perception de contrecoups de la précarité sur le bien-être de l'enfant et de l'élève : négligence psychologique, manque d'hygiène corporelle, carence alimentaire, absence de vêtements chauds pour l'hiver, sous-stimulation, etc.

Il y a la mesure alimentaire qui existe ici. C'est parfois surprenant ce qu'on peut découvrir des enfants à partir de ça, des familles qui, visiblement, n'ont pas les moyens de préparer un repas convenable à tous les jours pour leur enfant ; [...] les enfants sont à peu près tous transportés par autobus, donc ils habitent loin de l'école et les parents ne sont pas conscients de ce que l'enfant vit pendant toutes ces journées-là. Et nous, on ne sait pas toujours quelle est la réalité de ces parents-là. (E1)

On a des enfants qui ont faim, quand au début de l'année, on n'a pas les collations, que les repas chauds ne sont pas commencés, on a des enfants qui arrivent avec une boîte à

lunch où il n'y a rien là : une tranche de pain. Le matin [...], il ne faut pas que mon activité de groupe, ce soit trop long. Les enfants qui ont faim [...], ils te le demandent : c'est quand la collation, là. (E2)

J'ai un autre cas, il ne connaît pas sa mère, il vit seulement avec son père ; sa mère elle est restée au pays, ça fait longtemps, il n'a même pas le droit d'entendre la voix de sa mère, mais il me parle souvent. Quelquefois il me dit « maman, ah, désolé ». Il a besoin de dire « maman ». Il est toujours attaché à moi, il est toujours collé, la fête des Mères c'est bientôt, je ne sais pas comment ça va passer. (E3)

Si les intervenantes font des constats lucides sur l'impact des conditions de vie des parents sur les enfants, elles le font sans jugement, avec un arrière-fond de bienveillance et en se demandant comment en tenir compte pour mieux accompagner les enfants en classe. Aussi, plusieurs acteurs et actrices scolaires se plaignent souvent que les parents de milieux défavorisés font de la rétention d'informations sur leurs conditions objectives de vie et nuisent ainsi à une aide efficiente de la part de l'école (Kanouté, 2003). Les intervenantes nous rappellent dans leur récit que rares sont les personnes, riches ou pauvres, qui dévoilent spontanément leurs vulnérabilités, par pudeur et par dignité, et que pour collaborer avec les familles, il faut établir un lien de confiance, éviter une posture condescendante ou voyeuriste afin que les parents se révèlent.

[...] il faut qu'il y ait un climat de confiance parce qu'au départ, et je le comprends, le parent ne veut pas qu'on sache quelle est sa situation réelle. [...] Dans le fond, si on enlève la méfiance, si on enlève l'étiquette qu'il y a sur les gens, on peut construire une communication et on peut construire une base solide pour que l'enfant apprenne parce qu'il se sent supporté à la fois par son parent et par son enseignant. (E1)

Ces parents-là, ils arrivent avec un vécu et un bagage que je n'ai pas, moi, à juger. Je sens des parents qui sont très, très démunis, qui ont beaucoup besoin d'aide, à qui je dois

apprendre plein d'affaires, prendre le temps de m'asseoir avec ces parents-là. [...] Ce qui est extraordinaire, c'est quand on arrive à établir ce lien de confiance là avec les parents et que je sens qu'ils sont prêts à s'engager dans une espèce de démarche afin de connaître notre milieu scolaire et de connaître ce qu'on attend de leur enfant, de connaître comment nous on voit le développement de leur enfant dans notre système. (E2)

[...] J'ai une maman qui est seule avec quatre enfants, elle fait de la peine; elle est fatiguée, elle a un bébé, elle pousse le chariot dans la neige pour magasiner. Je parle toujours avec elle; toujours elle me raconte sa vie, avec ses enfants; je trouve que sa fille, elle n'est pas là, tu dois répéter chaque fois: «on va faire le rang, accroche ton manteau, accroche tes choses», mais elle est dans la lune. [...] Il y a des parents qui ne savent même pas en quelle année est leur enfant, l'âge de leur enfant, avec quel prof il est, rien. (E3)

Les trois intervenantes transigent avec des parents qui ont le profil de ceux qu'Hohl (1996) considère comme «situés à une distance maximale de l'école» (p. 51). Elles font preuve aussi d'une certaine capacité de décentration pour comprendre la situation des parents d'élève afin de mieux collaborer avec eux, une capacité d'objectivation de leur identité socioculturelle et professionnelle afin d'admettre d'autres perspectives, d'autres réalités (Abdallah-Preteuille, 2003; Cohen-Emerique et Hohl, 2004).

4. Accueil du parent d'élève et collaboration au plus près des besoins de l'enfant

Tout en reconnaissant la prépondérance de la mise en œuvre du curriculum dans l'agenda des établissements scolaires, les trois intervenantes déplorent le trop peu de place accordée à l'accueil des familles des élèves à l'école, ainsi qu'à la relation et à la collaboration avec les parents.

Au début de l'année, très tôt d'ailleurs, ça se passe autour du 15-20 septembre, on a la possibilité de rencontrer les parents. Moi, je suis à chaque année frustrée là-dedans parce qu'on nous donne à peu près 1 heure, une heure et demie si on arrive à étirer ça, pour rencontrer tous les parents de nos élèves et leur expliquer ce qu'on va vivre avec leur enfant pendant toute l'année. Je trouve ça horrible, et à chaque fois je trouve le moyen d'allonger un peu; on finit par me dire que le système d'alarme va être mis en place si je ne les laisse pas partir. [...] À l'école X, pendant trois jours, tous les professeurs étaient invités à aller participer à un colloque informatique; je me suis dit que là où j'ai de l'énergie à mettre c'est dans les rapports avec les parents [...] Donc là, je me dis voilà, c'est ce que je vais faire de ces trois jours: j'invite des parents à un ensemble d'ateliers; mon défi à moi ça va être d'aller chercher autant leur parole que je pourrai leur donner la mienne. J'étais toute seule dans l'école avec le concierge et ces parents-là. (E1)

Si le personnel scolaire veut collaborer avec le parent d'élève, il y a lieu de penser à l'étape importante de l'accueil du parent, notamment celui qui est « situé à une distance maximale de l'école » (Hohl, 1996, p. 51), celui qui est « stressé jusqu'aux pieds » (Kanouté, 2003, p. 35) lorsqu'il doit s'y rendre. L'accessibilité d'une institution et de ses composantes (p. ex. les établissements du système scolaire), pour une catégorie donnée de personnes, n'est pas seulement que financière ou géographique, elle peut également être psychologique (niveau de confort ressenti) et culturelle (leviers disponibles pour décoder la culture institutionnelle), particulièrement pour les familles les plus vulnérables (Rahm, 2006). Aussi, le parent a besoin d'être rassuré sur le fait que l'effort de collaboration, et même simplement de communication, a pour cible le bien-être de son enfant.

Toujours quand je vois les parents, c'est comme si je les connaissais depuis longtemps. Toujours j'essaie de créer la communication et je dis aujourd'hui « vraiment l'enfant a bien

mangé ou bien il n'a pas bien mangé, il était bien le matin, mais l'après-midi il y a eu un changement», c'est toujours comme ça, mais j'ai un très bon contact avec les parents. Ils ne sont pas fâchés, ils sont toujours à l'écoute, c'est comme ils savent que j'aime cet enfant, j'aime tous les enfants. (E3)

La première journée, quand on entre avec les enfants, j'en ai souvent qui pleurent et qu'on enlève des bras des parents ; j'ai des parents qui pleurent aussi. Et c'est difficile. On ressortait au bout d'une heure et demie et les parents pleuraient encore dehors parce que c'est stressant pour eux. Et je peux les comprendre : ils ne parlent pas la langue, ils ne peuvent pas tout exprimer et voient leur petit qui pleure partir. [...] moi, il y a plusieurs années de ça, j'avais dit à la directrice qu'il fallait faire quelque chose. Alors maintenant, les journées d'accueil, on accueille aussi les parents. [...] il y a une équipe avec la psychoéducatrice, ils font rentrer les parents avec la direction ; ils s'assoient, ils prennent le temps de leur parler : « Oui, ce n'est pas facile, mais inquiétez-vous pas ; on a des services ; on va bâtir des choses ; etc. ». On ne peut pas dire que les parents, ils vont tout comprendre, mais c'est pour les sécuriser un peu, leur apporter un genre d'accompagnement. (E2)

[...] il était toujours possible, je le mentionnais dans ma rencontre de début d'année, d'arriver dans ma classe et de vivre une journée dans ma classe comme parent pour comprendre ce que l'enfant vivait dans sa classe. [...] J'essaie de leur expliquer : « quand votre enfant va rentrer à la maison et qu'il va vous dire qu'il est fatigué, croyez-le parce que c'est vrai. Une journée en classe d'accueil, à passer toute la journée à tenter de penser, de réfléchir, de réagir dans une autre langue qui n'est pas la sienne, c'est très dur, très demandant psychologiquement et physiquement pour l'enfant ». [...] Après ça, je dis aux parents : « moi, je

vous ai parlé de ma classe, maintenant il y a certainement des choses que vous voudriez me faire savoir par rapport à votre famille ; je suis toujours prête à vous rencontrer ». À partir de ce moment-là, il y a toutes sortes de rencontres qui vont durer 15 minutes, une demi-heure ou un après-midi au complet. (E1)

Selon Millet et Thin (2005), la précarité des conditions de vie dans certains milieux place les temporalités familiales dans une sorte d'arythmie, de décalage par rapport à la culture scolaire, cette dernière demandant la maîtrise d'une routine, de la planification, de l'organisation et de la projection. Les défis de synchronisation de l'école avec ces temporalités se font sentir dès l'école maternelle qui a pour tâche importante « d'opérer (une) socialisation temporelle pour constituer les enfants qui lui sont confiés en élèves » (Millet et Thin, 2005, p. 160). Cette sorte de décalage, les parents le vivent aussi avec d'autres institutions comme les services sociaux et de santé et, dans ces cas, ils ont parfois besoin du personnel scolaire, qui connaît l'enfant, pour un accompagnement efficace : *« Et souvent nous recommandons à ces parents-là d'aller voir le médecin ; mais là, rendus dans le bureau de médecin, ils ne savent pas quoi dire au médecin sur l'enfant. Alors moi, souvent, je fais le lien. Parfois j'écris trois-quatre pages au médecin. Le parent en général apprécie beaucoup cette démarche d'accompagnement. » (E2)*

Que le parent soit éloigné de l'école pour diverses raisons objectives, qu'il soit méfiant et critique par rapport à la culture scolaire, les membres du personnel de l'école ont de meilleures chances d'avoir sa collaboration, grande ou petite, en mettant en avant les enjeux de bien-être de l'enfant, sans jugement facile ou voyeurisme sur les difficultés éventuelles du parent. Ainsi, il faut solliciter le parent en collant au plus près des besoins de l'enfant : l'inviter à voir comment l'enfant apprend à l'école pour une certaine continuité dans le suivi scolaire à la maison, selon les possibilités du parent ; se comporter comme une ressource pouvant l'aider à consulter les services sociaux et de santé et montrer ainsi que la santé de l'enfant et la réussite – scolaire et éducative – de l'élève sont liées ; aborder avec tact l'importance des aspects relationnels entre élèves et les enjeux de socialisation aux normes qui régissent le vivre-ensemble à l'école.

Il y a un fort consensus dans la recherche qu'une collaboration réussie nécessite un effort de communication des protagonistes (Charette, 2018; Kanouté, 2003; Larivée, 2012; Nunez Moscoso et Ogay, 2016): partager patiemment de l'information sur les constats concernant l'enfant-élève à la maison et en classe; se donner du crédit mutuellement tout en confrontant les constats. Le personnel scolaire a la responsabilité de vulgariser ses observations et recommandations auprès de certains parents qui peinent à décoder le jargon professionnel et, surtout, d'aider le parent à visualiser les bénéfices de la collaboration pour l'enfant. L'extrait de verbatim suivant illustre comment l'enseignante E2 s'y prend pour amener patiemment un parent à collaborer pour résoudre une situation impliquant son enfant.

En début de l'année, je vois que l'enfant ne sait pas manger ce qui est offert en classe: il ne mâche pas et risque de s'étouffer. Le père me dit qu'à la maison, l'enfant ne mange que deux choses, c'est tout. Alors, il n'avait même jamais été en contact avec d'autres aliments. Alors moi, j'explique au père ce que je fais à l'école avec son enfant: je lui montre à manger et il arrive à manger d'autres aliments, comme des carottes. Le père a de la misère à croire ça et moi, je lui dis: « Vous allez en apporter des petites carottes à la maison, puis vous allez lui en donner une, vous allez voir, il est capable maintenant de manger des carottes. » Je commence à échanger avec le père et je vois dans les yeux de ce papa-là qu'il veut que son enfant aille bien, mais il ne sait pas comment faire. Puis là, je lui disais qu'on allait travailler ensemble. [...] j'embarque et je vais voir la travailleuse sociale, je lui dis que ces parents-là ont besoin d'aide, ils ont besoin d'un support, d'un médecin, ils ont besoin d'une évaluation [...] Mais ce que j'ai réussi à développer avec ce papa-là, écoute, je t'en parle puis j'en ai encore le frisson. J'ai rencontré le papa, je lui ai dit: « Vous devriez voir votre petit garçon comme il rit souvent en classe! » Puis il m'a dit: « C'est vrai, moi aussi je l'ai vu sourire à la maison! » Il n'avait jamais vu sourire son enfant avant. Écoute, ce papa-là, à la fin, on se prenait dans les bras, on s'embrassait. (E2)

Parce que les parents d'élèves, mentionnés dans le discours des trois intervenantes, manquent de repères pour décoder la culture scolaire et sont confrontés à de la précarité socioéconomique (Hohl, 1996 ; Millet et Thin, 2005), ils ont besoin d'une explication de la culture scolaire et des facteurs qui facilitent ou compromettent la réussite et le bien-être de l'enfant-élève. Nous pouvons dire que la collaboration avec ces parents est loin de la symétrie de pouvoir qui sous-tend la cogestion et le partenariat (Larivée, 2012 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). De prime abord, la collaboration des trois intervenantes avec des parents d'élèves, comme le révèle leur discours, se situe davantage sur le plan de l'information-consultation (Larivée, 2012). Par ailleurs, il est possible pour un personnel scolaire engagé, à l'image de l'enseignante E2, de pousser les possibilités de la collaboration en matière de concertation-coordination (Larivée, 2012) (On essaie, de manière concertée, de faire manger des carottes à l'enfant, en classe et à la maison). La collaboration rapportée par les intervenantes semble aussi rejoindre certaines formes de la typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), surtout la forme de l'implication assignée. Ce qui est important, c'est de se dire que tout parent possède quelque chose à faire valoir dans une dynamique de collaboration et que le personnel scolaire doit moduler ses attentes selon le capital collaboratif du parent d'élève.

5. La collaboration avec le parent dans une synergie interprofessionnelle et avec la communauté

Comme le stipule la visée de compétence C9 du *Référentiel de compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2020), « l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'une équipe dont tous les membres sont appelés à se concerter afin de prendre des décisions cohérentes et de coordonner leurs interventions dans l'intérêt des élèves » (p. 68). Cette concertation vaut également pour mieux penser les relations avec les familles, mieux accompagner les parents d'élèves et leur faire de la place dans la gestion de l'expérience scolaire de leurs enfants. L'enseignante E1 témoigne dans ce sens.

J'avais réussi à avoir une cinquantaine de participants à mes ateliers. Il y avait les enfants qui venaient pour montrer aux parents comment ils travaillaient, on faisait une leçon devant eux. Il y avait la travailleuse sociale, l'infirmière qui était venue et une psychoéducatrice. J'avais réussi à avoir la collaboration d'une orthophoniste aussi. [...] Je me rappelle un projet de nutrition qu'on avait fait avec les parents d'une classe de 1^{ère} année lorsque j'étais à l'école X, c'était les premiers HLM de Montréal, c'était vraiment un milieu très éprouvé. Donc en travaillant avec les parents, la nutritionniste, l'infirmière, la travailleuse sociale, on avait monté un projet de nutrition où tout simplement les parents apprenaient à faire des mets très simples, à aller acheter à l'épicerie, etc. À l'époque, pour moi jeune enseignante, c'était très insécurisant parce que j'avais l'impression que je ne pourrais pas faire mes cours de maths et de français à travers ça, mais au contraire. (E1)

L'enfant fait partie d'une famille. Quand on sent que les besoins sont tellement grands dans cette famille-là, il faut que les parents acceptent que la travailleuse sociale embarque avec eux et c'est souvent nous qui avons à les convaincre d'accepter cette aide-là de la travailleuse sociale. On ne travaille pas juste avec l'enfant puis pas avec la famille. Quand il y a des grands besoins, il faut que tout ça soit interrelié. Moi, j'adore quand j'ai une complicité avec la travailleuse sociale et qu'elle sait pourquoi je fais cette demande-là; c'est aidant parce qu'on a besoin d'échanger et de poser les questions, puis d'avoir leur regard, d'avoir leur support. Malheureusement, moi je ne peux pas faire les démarches de téléphone et tout ça pour la famille. On a besoin d'aide pour ça. La même chose avec la psychologue, la psychoéducatrice. (E2)

En dehors de la collaboration interprofessionnelle qui peut être mobilisée pour un soutien concerté aux parents d'élèves, l'école a besoin d'un maillage avec d'autres ressources de la communauté qu'elle dessert pour mieux comprendre le contexte de vie des familles des élèves. Ainsi, la compétence C10 du *Référentiel de compétences professionnelles* souligne les bénéfices de la collaboration école-famille-communauté. Une telle collaboration est cruciale dans les milieux scolaires dits défavorisés et/ou accueillant une population d'immigration récente (Kanouté et Charette, 2018 ; Kanouté et Lafortune, 2014 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Les ressources de la communauté incluent une panoplie d'organisations en lien avec la santé, les services sociaux, les offres culturelles et de loisirs, les lieux de culte, etc. Elles relèvent de services gouvernementaux et municipaux, d'associations diverses et d'organismes dits communautaires. Ces derniers collaborent de plus en plus avec les écoles qui accueillent souvent des activités de ces organismes dans leurs locaux. Dans certaines écoles, comme celles de nos trois intervenantes, des personnes œuvrant dans les organismes communautaires se voient attribuer un local.

Dans l'étude, dont une partie des données est présentée dans ce chapitre, les objets de collaboration des organismes communautaires avec les écoles sont de différents ordres.

- Pour les élèves : aide aux devoirs ; activités para et extra scolaires ; formation citoyenne ; mesure alimentaire dans les écoles (repas chauds, collation) ; bourses et autres soutiens financiers ; camps de jour et autres activités de loisirs pendant l'été et les congés ; etc.
- Pour les parents : décodage de la culture scolaire ; consolidation de certaines compétences relatives à l'exercice de la parentalité et au suivi scolaire des enfants ; francisation et intégration socioéconomique ; activités ludiques et ateliers de cuisine impliquant parents et enfants ; etc.

Nous trouvons riche l'angle qui consiste à saisir le sens de la collaboration école-famille dans les récits biographiques d'intervenantes scolaires. Cet angle fait ressortir le « comment faire avec le parent » comme une facette importante de la pratique professionnelle.

Conclusion

Il existe un large consensus sur les bénéfices de la relation personnel scolaire-parents et école-famille-communauté pour l'enfant-élève, pour un développement professionnel systémique des personnes qui interviennent auprès de lui ainsi que pour l'exercice général de la parentalité. Il y a lieu de moduler la forme de cette collaboration en n'attendant pas d'un parent ou en ne demandant pas à un parent « ce qu'il ne peut pas donner » (Kanouté, 2003). Quelles que soient les barrières qui entravent objectivement la capacité du parent d'élève à collaborer avec l'école autour de l'expérience socioscolaire de son enfant, il mérite respect et écoute.

L'objectif de ce chapitre était de visiter la place du parent dans le discours de deux enseignantes et d'une éducatrice. Cette exploration montre qu'il est certes important que l'enjeu de la collaboration école-famille soit bien conceptualisé par la formation initiale du personnel scolaire et pris au sérieux dans l'organisation des services scolaires au quotidien, mais elle révèle surtout l'importance de l'engagement de la personne intervenante en contact avec le parent d'élève : avoir une idée des contextes de vie des enfants et de leur famille ; accueillir le parent à l'école ; travailler sa capacité de décentration ; expliquer la mise en œuvre du curriculum et le fonctionnement de l'école ; faire découvrir au parent un peu plus sur l'élève ; chercher à en savoir plus sur l'enfant sans voyeurisme ; collaborer avec d'autres ressources de l'école et de la communauté pour mieux accompagner le parent ; se soucier des problèmes d'accessibilité à l'école qu'éprouve le parent ; etc. Il est sans doute difficile d'investir tous ces axes garants d'une collaboration fructueuse avec le parent, mais l'important c'est de légitimer la relation avec le parent d'élève comme un enjeu professionnel du personnel scolaire, et de profiter des outils de la formation continue pour construire progressivement une compétence à transiger avec le parent.

Dans leurs mots, les intervenantes que nous avons rencontrées soulignent que la place du parent d'élève, surtout celle du parent qui n'a pas le capital symbolique pour la revendiquer, doit être pensée à l'échelle de l'organisation de la routine scolaire, mais aussi dans l'habitus professionnel des personnes

qui interviennent à l'école, dans les représentations qu'elles ont des facettes de l'intervention à mener. Autrement dit, il est important qu'en formation initiale et continue, le personnel scolaire apprenne à inscrire le parent d'élève comme un protagoniste de leur logique d'action.

Les données présentées dans ce chapitre sont issues d'une recherche menée à Montréal, au Québec, et porte sur la réflexion que suscite l'évocation du parent dans le discours biographique d'intervenantes scolaires. Cependant, malgré cet ancrage dans un contexte spécifique, il nous semble que le sens général de ce chapitre fait écho aux recherches sur les relations écoles-familles immigrantes ou minoritaires dans d'autres endroits au Canada, comme en Ontario (Farmer, 2016), en Alberta (Liboy et Mulatris, 2016), au Nouveau-Brunswick (Kamano, Benimmas et Côté (2020), en Colombie-Britannique (Laghzaoui, 2014), ainsi que dans des communautés autochtones (Garakani, 2016).

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Collaboration école-famille immigrante	<ul style="list-style-type: none"> • Kanouté, F. et J. Charette (dir.) (2018). <i>La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble</i>, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal. • Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.) (2014). <i>L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires</i>, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal. • Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 34(2), p. 291-311.

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- Audet, G. (2008). « La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 333-350.
- Berry, J. W. (2005). « Acculturation: Living successfully in two cultures », *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), p. 697-712.
- Bonny, Y. (2012). « Les institutions publiques au prisme de la pluralité », dans Y. Bonny et L. Demailly (dir.), *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 9-36.
- Charette, J. (2018). « Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socio-scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants », *Recherches qualitatives*, 37(1), p. 117-139.
- Cohen-Emerique, M. et J. Hohl (2004). « Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnelles en situation interculturelle », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (61), p. 21-34.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal – CGTSIM (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 4 novembre 2022*, Montréal, CGTSIM.
- Conus, X. et J. Nunez Moscoso (2015). « Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, (14), p. 8-22.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuse sociale et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.
- Dahl, K., N. Larivière et M. Corbière (2014). « L'étude de cas : illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite », dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-178.

- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et S. Barma (2015). « Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement », *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), p. 20-34.
- Duval, J. et C. Dumoulin (2022). « Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires », *Revue internationale du CRIRES/CRI_SAS International Journal*, 6(1), p. 136-151.
- Farmer, D. (2016). « Migrations et "nouvelles mobilités" : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada) », *Alterstice*, 6(1), p. 105-119.
- Garakani, T. (2016). « Significations accordées par des jeunes et des enseignants inuit à leur vécu familial, scolaire et communautaire au Nunavik », *Enfances, Familles, Générations*, (25).
- Guenouni Hassani, R. (2018). « L'implication de parents d'origine Maghrébine sur fond de débat sur la laïcité », dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle*, Montréal, Presses de l'Université du Montréal, p. 131-144.
- Hohl, J. (1996). « Qui sont les "parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », *Lien social et Politiques-RIAC*, (35), p. 51-62.
- Kamano, L., A. Benimmas et A. Côté (2020). « Les stratégies d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants déployées par les écoles francophones et les structures communautaires du Nouveau-Brunswick », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 32(1), p. 35-59.
- Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 171-190.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

- Kanouté, F. et J. Charette (dir.) (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., J. Charette, J.V. André, L. Rachédi et J. Rahm (2014). « Dynamiques d'établissement, enjeux scolaires et ressources communautaires: point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants », *Revue Diversité urbaine*, 14(2), p. 31-50.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.) (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Laghzaoui, G. (2014). « La médiation entre l'école francophone et les familles immigrantes en Colombie-Britannique: regards et discours d'enseignants immigrants francophones », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), p. 96-124.
- Larivée, S. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, 57(2), p. 5-19.
- Larivée, S.J. (2012). « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? », *Éducation et Formation*, e-297, p. 33-48.
- Liboy, M.-G. et p. Mulatris (2016). « Enseignants non immigrants et enseignants immigrants: convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes », *Alterstice*, 6(1), p. 91-103.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles. « Peut mieux faire »*, Paris, ESF.
- Millet, M. et D. Thin (2005). « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques*, (54), p. 153-162.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nunez Moscoso, J. et T. Ogay (2016). « L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle: quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés? », *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), p. 147-181.

- Périer, p. (2012). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation et didactique*, 1(6), p. 85-96.
- Rahm, J. (2006). « L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires : une question d'équité », *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), p. 733-758.
- Torterat, F. (2011). « Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les *parcours* », *Lidil*, (43), p. 75-88.
- van Zanten, A. (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 291-311.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and method*, 3^e éd., Thousand Oak, SAGE Publications.

Chapitre 7

Les relations familles musulmanes-école dans l'espace montréalais

Entre enjeux et défis

Rajae Guennouni Hassani et Fasal Kanouté

Questions clés

- **Quels types de relations entretiennent les parents d'élèves immigrés musulmans avec l'école québécoise ?**
- **Quelles sont les stratégies, visibles et invisibles, que les familles immigrées musulmanes déploient à l'école ?**
- **Quels sont les aspects qui entravent une communication efficace entre le milieu scolaire et les familles musulmanes ? Quels sont les éléments qui entraînent des conflits culturels avec l'école de leurs enfants ?**

- **Quelles sont les tensions qui picotent la relation familles musulmanes-école ? Quelles sont les raisons de la distance de certaines familles musulmanes avec le milieu scolaire ?**

Les enfants immigrés naviguent dans deux milieux, la famille et l'école, avec des référentiels de socialisation plus ou moins convergents, structurés autour de valeurs, de normes et de rituels. Le questionnement de notre recherche s'est orienté vers la relation des familles immigrées musulmanes avec l'école montréalaise puisqu'un débat sur le vivre-ensemble semble se cristalliser sur la situation de cette communauté. Cette dernière est confrontée à de nombreux défis d'intégration dans la société d'accueil (Helly, 2011). De plus, le débat sociétal sur la laïcité des institutions, dont l'école, semble s'orienter sur la visibilité des signes religieux dans l'espace public, particulièrement sur le voile islamique. Des experts (Benhadjoudja, 2017; Helly, 2011) pensent que cette cristallisation porte un potentiel de tension pouvant moduler les pratiques parentales de certaines familles musulmanes à l'égard de l'école et affecter la situation socioscolaire de certains élèves.

1. Le contexte de la recherche

La diversité ethnoculturelle et religieuse des personnes immigrantes, découlant de la migration internationale, est une réalité qui façonne le portrait de la population québécoise, particulièrement celle de Montréal (Statistique Canada, 2017). La communauté musulmane au Québec, dont l'ampleur démographique s'est considérablement accrue au cours des dernières années, est considérée actuellement comme étant la minorité religieuse la plus importante avec un peu plus de 3 % de la population québécoise (Wilkins-Laflamme, 2014). Cette communauté, en provenance des quatre coins du monde, est d'implantation récente dans la province (Bnou-Nouçair, 2016). Une grande majorité de Québécois de confession musulmane, soit 90,8 %, réside un peu partout sur l'île de Montréal et ses banlieues, ce qui contribue à la diversité de la population dans différentes sphères de la métropole, dont les écoles primaires et secondaires (Lahaie, 2020).

Dans la recherche comme dans les discours institutionnels s'est développé un consensus mettant en exergue l'importance de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant ainsi que l'influence de collaborations école-familles positives pour soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes (Epstein, 2011 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Aussi, pour la majorité des parents immigrants, la réussite scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil constitue un enjeu fondamental et fait intégralement partie des facteurs contribuant à l'effectivité de leur projet migratoire (Kanouté *et al.*, 2016). Or, l'analyse des écrits et des discours institutionnels, nationaux ou internationaux, montre l'ambiguïté qui caractérise les rapports entre l'école et les parents ainsi que les divergences qui déterminent la manière de mettre en œuvre cette collaboration (Conus et Fahrni, 2017 ; Périer, 2017). Si elle semble faire l'unanimité au niveau des discours, la collaboration prônée ne va pourtant pas de soi sur le terrain, et la construction de la relation familles-école se construit au cœur d'une double tension, particulièrement chez les familles immigrées (van Zanten, 2009).

Plusieurs recherches ont eu lieu sur la mobilisation des parents autour du vécu socioscolaire de leurs enfants, en particulier sur le cas des familles immigrées (Blickenstorfer, 2009 ; Périer, 2017). Cependant, en dépit du nombre croissant de communautés musulmanes au Québec, à notre connaissance, aucune étude ne semble s'être attardée de façon particulière à la spécificité de cette mobilisation chez les parents d'élèves immigrés musulmans. Ces derniers sont confrontés à de nombreux défis d'intégration dans la société d'accueil, certains en lien avec leur confession religieuse ou leur origine ethnique (Helly, 2011). Une succession d'évènements à l'échelle nationale (la crise des accommodements raisonnables en 2008, la campagne contre le voile en 2009, la campagne contre l'abattage halal en 2012), comme à l'échelle internationale (les attentats du 11 septembre 2001, les multiples fusillades et attentats terroristes à Paris, Sydney, Copenhague, Bruxelles, etc.) ont contribué à exacerber les interrogations, les doutes et les oppositions parfois violentes relatives à l'intégration de ces nouvelles et nouveaux venus au Québec (Ravet, 2017). Considérés comme porteurs et porteuses d'une religion « étrangère, "trop" différente et non soluble dans la culture commune » (Benhadjoudja, 2017, p. 273), leurs défis d'intégration dans la société d'accueil doivent être

analysés à l'aune des études qui mettent en évidence les facteurs qui les soutiennent ou les freinent dans le développement de relations harmonieuses avec le milieu scolaire de leurs enfants et dans le plein exercice de leurs responsabilités parentales.

2. À propos de stratégies parentales en lien avec le rapport des parents avec l'école

Au cours des dernières années, les études portant sur l'implication parentale, à la maison et à l'école, se sont multipliées avec le postulat de liens de causalité positifs qui unissent à la fois l'engagement des parents, la réussite scolaire et d'autres variables conatives telles que la motivation ou encore le bien-être des enfants à l'école (Tazouti et Jarlegan, 2015). Par implication parentale dans le cursus scolaire de l'enfant, les auteurs font habituellement référence aux différentes ressources (économiques et psychologiques) que les parents mettent au service de la scolarité des enfants (Tazouti et Jarlégan, 2015) ainsi qu'aux différentes démarches par lesquelles les parents s'investissent dans le but de soutenir l'expérience socioscolaire de leur jeune (Larivée, 2012). Ces démarches mises en œuvre par les parents et présument leur engagement peuvent avoir lieu à la maison, à l'école et dans la communauté (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2012).

Sur le plan international, de nombreuses typologies ont été élaborées, permettant de classer les dimensions de l'implication parentale sous différentes perspectives (Larivée, 2012). Dans ce contexte, Epstein (2011) a conceptualisé un modèle théorique, celui de « l'influence partagée » entre l'école, la famille et la communauté, articulé autour de six dimensions : la fonction parentale, la communication, le volontariat, l'apprentissage à domicile, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Cette typologie envisage la collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour soutenir, d'un côté, l'apprentissage des élèves, et de l'autre côté, pour aider l'école et la famille à assurer leur responsabilité à l'égard de la réussite et du plein épanouissement des enfants (Epstein, 2001). Selon ce modèle, plus les

trois milieux (scolaire, familial, communautaire) partagent une relation de proximité, plus leur interaction s'avère maximale pour optimiser le plein potentiel des élèves et contribuer à leur éducation éducative.

Cependant, si cette implication parentale est souhaitable et fait largement consensus quant à sa plus-value, dans la documentation gouvernementale, professionnelle et scientifique, son application « se vit malgré tout à “faibles doses” dans plusieurs écoles » (Larivée, 2012, p. 34), particulièrement chez les familles immigrées (Kanouté, 2007). Malgré le désir et la volonté des diverses parties – notamment l'école et les parents immigrés – de créer des liens positifs, leurs rapports constituent « un écheveau d'autant plus touffu » (Guigue, 2014, p. 90) qui rend notamment compte de la distance qui sépare ces familles de la culture et du mode de socialisation scolaires (Conus et Fahrni, 2017; Guennouni Hassani, 2015; Kanouté *et al.*, 2016; Périer, 2017).

En effet, les changements d'écologie générés par l'immigration peuvent vraisemblablement introduire un décalage chez les parents issus de l'immigration pour choisir les pratiques parentales parmi celles inspirées de leur expérience au pays d'origine et celles promues dans le système scolaire du pays d'accueil (Bornstein et Bohr, 2011; Charette, 2016). Si certaines pratiques parentales ou modalités d'interaction avec le milieu scolaire dont l'efficacité et la fonctionnalité avaient été définies à l'aune de l'environnement d'origine, celles-ci pourraient devenir inopérantes dans le pays d'accueil (Bornstein et Bohr, 2011). Ainsi, plusieurs parents immigrés sont amenés à incarner le statut de parent d'élève en fonction des impératifs de la société hôte et à se positionner par rapport à l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants (Charette, 2016; Périer, 2017). De ce fait, pour comprendre comment parviennent certains parents issus de l'immigration, si peu aguerris, à *priori*, au rôle de parent d'élève dans la société d'accueil (Périer, 2017), nous avons choisi de traquer les stratégies qui traversent l'implication parentale. Selon van Zanten (2015), l'importance accordée aux cursus scolaires des enfants amène les parents à développer des pratiques spécifiques à l'égard de la scolarisation et de la socialisation de l'enfant ou encore vis-à-vis des institutions d'enseignement (van Zanten, 2015). Ces pratiques peuvent être analysées comme des

stratégies dans la mesure où elles témoignent d'une « réflexivité sociale », c'est-à-dire des « tentatives de la part des individus et des groupes pour réduire les risques ou contrôler un environnement » (van Zanten, 2015, p. 93). Articulant stratégies identitaires individuelles et modalités de négociation du changement dans la famille, nous abordons les stratégies parentales dans le sens proposé par Vatz Laaroussi (1994), c'est-à-dire comme « un ensemble de représentations et de pratiques à la fois dynamiques et interactives. Elles sont le montage spécifique effectué par les individus et les groupes entre leurs expériences, leurs attitudes et représentations et les pratiques d'ajustement aux environnements mises en œuvre au jour le jour » (p. 76).

Ainsi, les résultats et réflexions de ce chapitre sont issus d'une recherche doctorale qui visait à décrire et à analyser le rapport à l'école et les stratégies déployées par les familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal. Ce chapitre aborde plus précisément le volet lié aux relations familles musulmanes-école.

3. La méthodologie

Pour faire émerger la « face cachée » de la mobilisation des parents immigrés musulmans à la maison, à l'école et dans la communauté pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants, trois protagonistes ont été rencontrés : des parents musulmans et leurs enfants, ainsi que des intervenantes et des intervenants communautaires. Les données recueillies auprès des parents nous intéressent plus précisément dans le cadre de ce chapitre.

Ancrés dans une démarche qualitative exploratoire et en s'appuyant sur la méthode biographique (Demazière, 2011), des entretiens individuels à caractère biographique ont été réalisés auprès de 17 familles musulmanes (13 mères et 4 couples père-mère). Les parents¹ rencontrés étaient originaires de 10 pays d'origine (Algérie, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Égypte, Liban,

1 Pour des raisons de confidentialité, des pseudonymes ont été attribués aux personnes participantes et tous les éléments permettant de les identifier ont été modifiés ou retirés.

Maroc, Palestine, Soudan, Syrie et Tunisie) et admis dans la catégorie immigration économique (N = 12) ou populations réfugiées (N = 5). Au moment des entretiens, la durée de résidence des familles rencontrées variait de 3 à 18 ans et les enfants rencontrés étaient âgés de 10 à 17 ans, 11 filles et 6 garçons, inscrits au primaire (5) ou au secondaire (12).

Sur la base de caractéristiques spécifiques, les parents ont été recrutés selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté (Miles et Huberman, 2003), par l'intermédiaire d'une école, d'intervenants et d'intervenantes communautaires, d'affiches de recrutement et par la technique de boule de neige. Le schéma d'entretien destiné aux parents relevait des thématiques telles que: le profil sociodémographique, le projet et le parcours migratoire, les valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale, les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil, la relation des parents avec l'école et avec le milieu communautaire. Les entretiens ont été effectués en français, en anglais ou en arabe, langues maîtrisées à la fois par les personnes participantes et par la chercheuse. Tous les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et transposés dans le logiciel d'analyse qualitative *QDA-Miner*. En concordance avec notre démarche, le corpus a été traité selon la procédure de l'analyse thématique de contenu: décontextualisation en unités comparables, identification des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par notre grille initiale (Mucchielli, 2009). L'analyse des données et le travail d'interprétation se sont effectués d'abord de façon verticale, puis transversale pour établir une comparaison constante et systématique entre les données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2012).

4. Les résultats

Nos résultats de recherche soulignent des stratégies parentales investies de façon différenciée à l'école afin de soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Sous cette catégorie de pratiques, notre analyse aborde les dimensions suivantes: communications école-familles musulmanes; bénévolat fait par les parents dans le milieu scolaire ou

participation dans les instances éducatives en y abordant l'aspect stratégique de cette participation; sources de tension affectant la relation école-familles-musulmanes et les modalités qui sous-tendent le retrait des parents musulmans à l'école québécoise.

4.1. Des modalités qui régissent la communication familles musulmanes-école

De nombreuses études soulignent l'importance des interactions harmonieuses entre le milieu scolaire et les familles immigrées en rappelant la nécessité de la communication entre ces deux institutions de socialisation dans le but d'acquiescer de l'information mutuelle sur le vécu scolaire de l'enfant-élève (Changkakoti et Akkari, 2008; Guennouni Hassani, 2018). À l'instar de ces études, les communications entre l'école et les familles à propos des programmes scolaires et des progrès de l'élève sont significativement promues par la quasi-majorité des parents rencontrés, qui affirment répondre favorablement assez souvent aux sollicitations du personnel scolaire (direction, personnes enseignantes, personnes professionnelles), comme l'illustre l'extrait de ce père de famille: « *Notre relation avec le personnel scolaire est formelle et normale. Quand il y a une chose importante, on y va et on participe aux différents événements quand on fait appel à nous, soit des réunions, des rencontres avec les enseignants, c'est important pour nous d'être au courant de ce qui se passe à l'école de nos enfants.* » (Al Azem, père originaire de la Syrie)

Ainsi, plusieurs parents rencontrés font part de leur satisfaction, tantôt quant à la qualité des communications, tantôt quant à la convivialité et la disponibilité du personnel scolaire, particulièrement des enseignants et enseignantes de leurs enfants. D'ailleurs, un peu plus de la moitié des personnes rencontrées soulignent la diversité des moyens de communication mis en œuvre par certaines écoles en particulier et s'en disent satisfaites. Elles affirment être informées à temps des différentes rencontres formelles qui auront lieu ou des dates importantes du vécu scolaire de leurs enfants. Généralement, la communication avec les parents se fait par l'entremise de

courriels, de lettres ou formulaires attachés à l'agenda de leurs enfants et, occasionnellement, en ayant recours à des plateformes de collaboration-communication ou à des applications qui visent à créer une culture positive en vue de favoriser une meilleure interaction entre les deux milieux.

Par ailleurs, si certains parents soulignent leur satisfaction quant à la diversité de moyens de communication utilisés par l'école, d'autres émettent des critiques à l'égard de leur contenu et de leur fréquence. C'est le cas notamment de certaines personnes participantes qui affirment recevoir des courriels ou appels de l'école uniquement quand leurs enfants ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement en établissant un lien étroit entre « communication » et « problèmes ». De ce point de vue, ces personnes aimeraient être contactées aussi lorsque « *le parcours scolaire de [leur] enfant se déroule à merveille et quand tout va bien pour [eux]* », comme nous le confirme une mère originaire du Maroc. D'un autre côté, le cadre relationnel avec le monde scolaire est considéré par d'autres parents comme plutôt sec, froid et « robotisé » (mère Hamdani). Ainsi, les personnes participantes souhaiteraient plus d'empathie de la part des enseignants et des enseignantes de leurs enfants, et surtout plus de temps de leur part en vue de bâtir une relation de qualité avec eux. L'extrait de verbatim de cette mère rappelle l'importance d'offrir des occasions variées de communication bidirectionnelle entre les familles et les personnes enseignantes pour créer un lien de confiance et développer une coopération plus étroite, ce que d'ailleurs d'autres écrits corroborent (Dumoulin *et al.* 2013):

La communication n'est pas trop présente entre nous [parents et enseignants]. On les voit rarement. Au début de l'année, les enseignants vont peut-être faire une présentation rapide, froide pendant cinq minutes pour tous les parents et vont partir (...). Les enseignants vont nous aviser de façon plus robotisée. Un message destiné pour tous, quelles que soient les difficultés que chacun éprouve. (Hamdani, mère originaire de la Palestine)

Dans le même sens, certains parents estiment que le personnel enseignant les appelle pour des « *futilités* » qui pourraient être réglées au sein de l'établissement sans les importuner. D'autres, quant à eux, ne saisissant pas la nécessité d'être appelés par la secrétaire pour être informés uniquement des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement de leurs enfants, reprochent à l'école de manquer parfois de compréhension à leur égard et de ne pas offrir le soutien nécessaire :

Moi je n'aime pas que l'école m'appelle tout le temps parce que ça me donne beaucoup de stress. Aussi, on va juste m'informer, mais on ne va pas me mettre en contact avec le professeur en question pour essayer de trouver une solution. Donc, c'est la secrétaire qui m'appelle pour m'informer seulement. Moi je n'ai pas besoin d'information, j'ai plutôt besoin qu'on me trouve une solution. (Koulibaly, mère originaire du Burkina Faso)

En effet, la littérature scientifique relève l'importance de l'attitude du personnel scolaire, principalement des enseignantes et enseignants envers les parents dans la mise en place d'une communication saine et harmonieuse (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2011). Considérée comme le point d'ancrage dans l'établissement de la relation entre les familles et l'école, la communication est, à cet égard, reconnue pour favoriser la mobilisation des parents à l'école (Dumoulin *et al.*, 2013 ; Larivée, 2011).

En revanche, si pratiquement tous les parents soulignent l'importance de rester en contact avec le personnel de l'école pour savoir ce qui se passe en son sein et pour vérifier si leur enfant rencontre des difficultés particulières, deux mères déclarent, consciemment et avec regret, leur décision de s'éloigner de l'école. Ainsi, il semble que la non-maîtrise de la langue du monde scolaire engendre une combinaison de sentiments d'inaptitude, d'incompétence et d'infériorité par rapport au personnel scolaire pour une mère originaire du Soudan, qui considère « *inéquitable de recourir uniquement au français à l'école dans un pays qui est officiellement bilingue* ». Aussi, le cumul de difficultés socioéconomiques associées à des horaires de travail

incompatibles avec les disponibilités proposées par l'école entrave l'engagement d'une autre mère originaire de Burkina Faso dans les communications école-famille. La décision des deux mères rejoint l'un des constats fait dans une étude de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et Todorova (2010), où les auteurs notent l'hésitation de certains parents disposant d'un faible niveau socioculturel et/ou d'une faible maîtrise de la langue du groupe majoritaire à accompagner activement leurs jeunes à l'école, lieu qui leur paraît souvent complexe et, dans certains cas, hostile. D'une manière générale, la majorité des participantes et participants de notre étude sont conscients de l'importance d'être en contact continu avec l'école, particulièrement avec le personnel enseignant, et sont désireux de maintenir une relation de proximité avec ces derniers pour mieux soutenir leurs enfants dans leur scolarité.

4.2. Des positions contrastées au sujet de la participation des parents à l'école

L'analyse des données a permis de constater que presque la moitié des parents interrogés font ou ont fait occasionnellement du bénévolat en classe de leur jeune, à l'école ou lors des sorties éducatives, dans le but de s'impliquer activement dans la vie scolaire de leurs enfants. Ainsi, une mère originaire de l'Algérie s'exprime ici sur ce sujet :

J'ai fait du bénévolat à l'école parce que je voulais me rapprocher du milieu scolaire. Au début, lorsque je suivais mes enfants de l'extérieur, je n'arrivais pas à comprendre parce que c'est un autre environnement qui est vraiment différent de ce qu'on a vécu dans notre pays, dans notre système, dans notre école. Donc, je devais entrer [dans] ce milieu pour le comprendre, pour essayer d'avoir toute l'information parce que ce qui est écrit dans les agendas, ce n'est pas assez [...]. On ne savait même pas pourquoi l'enfant devait avoir des billets jaunes, alors que pour un parent qui vient d'un autre pays, la chose la plus importante à ses yeux, c'est le respect. (Zidani, mère originaire d'Algérie)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les changements d'écologie générés par l'immigration peuvent vraisemblablement introduire un décalage chez les parents immigrés pour choisir les pratiques parentales parmi celles inspirées de leur expérience au pays d'origine et celles promues dans le système scolaire du pays d'accueil (Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016). Dans un contexte scolaire où la participation à l'école est très valorisée, contrairement à la situation qui prévaut dans certains pays d'origine, des personnes répondantes s'activent à incarner le statut de parent d'élève en fonction des impératifs de leur société hôte et se positionnent conformément à l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants (Charette, 2016), comme l'explique cette mère établie au Québec depuis plus de vingt ans :

Au Maroc, les parents ne s'impliquent pas à l'école. Ils ne font pas de bénévolat à l'école. La participation à l'école est quasi absente sinon elle est complètement différente. Moi et mon conjoint sommes allés faire du bénévolat à l'école où était inscrite [ma fille], lors des sorties, etc. Occasionnellement, quand j'ai le temps, je me le permets, si je n'ai pas le temps, c'est mon conjoint qui va le faire. (Tahiri, mère originaire du Maroc)

La fréquence du bénévolat diffère d'un parent à l'autre ; tandis que Ben Ayed, une mère originaire de la Tunisie, dit en faire continuellement à l'école primaire de ses trois garçons, trois mères indiquent en avoir fait occasionnellement, mais avoir abruptement arrêté une fois que leur enfant a commencé l'école secondaire. En réalité, les sept parents concernés par le bénévolat à l'école soulignent leur appréciation de ces moments comme des occasions susceptibles de leur permettre de se familiariser avec l'univers scolaire dans lequel leur jeune évolue. Par ailleurs, hormis la mère Ben Ayed, qui considère l'école de ses trois enfants comme sa « deuxième maison » en y consacrant beaucoup de temps au bénévolat, ce type d'implication ne représente pas une pratique pleinement investie par nos répondants et nos répondantes, comparativement aux autres types. D'ailleurs, dans sa recherche, Larivée (2011) affirme que le bénévolat est peu souvent considéré comme une

pratique stratégique visant la réussite scolaire, mais aussi éducative des élèves, ce qui est probablement la position partagée par la majorité des parents faisant partie de notre échantillonnage. D'un autre côté, si les raisons du retrait de certains parents proviennent de leurs adolescents, il semble que leur appartenance religieuse, particulièrement le port du voile dans le cas des mères musulmanes, compte parmi les freins endiguant l'implication de certains parents musulmans à l'école québécoise, comme l'explique cette mère de trois enfants :

À l'école, j'aime toujours m'impliquer, mais là au cours des dernières années, j'ai fait comme marche arrière à cause de mon voile. Parce que je n'aime pas être toujours présente parce que pour eux [le milieu scolaire], c'est dérangent. Je ne veux pas être présente parce que je ne veux pas être jugée ou critiquée. Mais si peut-être je ne portais pas le voile ou je n'étais pas musulmane, pour eux, je serais beaucoup plus acceptée que maintenant et je m'impliquerais beaucoup plus que maintenant à l'école. Parce que pour eux, c'est comme s'il y avait une barrière ; ils te connaissent, tu es gentille et tout, mais dans leur tête, tu es et tu resteras toujours comme étant la musulmane voilée, une mère de deuxième classe. Alors, c'est comme une barrière, c'est ça ce que je sens à chaque fois. (Hamdani, mère originaire de la Palestine)

Tout comme le bénévolat qui n'est pas abondamment investi par les parents que nous avons rencontrés, nos données font ressortir une implication plutôt faible dans les instances scolaires et autres. Ces constats convergent d'ailleurs avec d'autres écrits qui précisent que ce type d'implication est habituellement investi par un nombre limité de parents (Larivée, 2011), particulièrement en contexte pluriethnique (Changkakoti et Akkari, 2008). Parmi les dix-sept familles rencontrées, seulement trois mères disent être impliquées dans les instances éducatives à titre de membres au conseil d'établissement à l'école

de leurs enfants. Interrogée sur les raisons ayant motivé son choix de participer si activement à l'école malgré l'ampleur de cette mission qui exige un investissement régulier, Ben Ayed, mère originaire de la Tunisie, explique :

Cette année, j'ai décidé d'être plus active à l'école, d'être au moins au courant de ce qui va se passer. J'ai fait ce choix parce que l'année passée, je me sentais un peu dépassée [...]. En fait je voulais être la porte-parole de la communauté pour défendre nos droits et nos valeurs étant donné que nous sommes quand même si nombreux à l'école.

Effectivement, il semble que cette mère de famille saisit toutes les occasions proposées par l'école et le quartier afin de bien exercer non seulement son rôle de parent d'élève, mais aussi sa participation citoyenne. À cet égard, afin de bien réussir son mandat « *de porte-parole de la communauté* », comme elle l'avait envisagé, la mère Ben Ayed a créé un groupe privé sur les réseaux sociaux où elle a invité tous les parents, particulièrement les mères, en vue d'échanger sur les enjeux, les défis et les préoccupations entourant l'expérience socioscolaire de leurs enfants à l'école québécoise.

En somme, nos résultats de recherche notent des positions plutôt contrastées au sujet de la participation des parents rencontrés à l'école de leur jeune, et soulignent des stratégies parentales investies de façon différenciée à l'école.

4.3. Des stratégies parentales à multiples volets déployées à l'école

De prime abord, nos résultats illustrent diverses modalités de communication déployées par les parents musulmans à l'école. En effet, bien que le handicap de la non-maîtrise de la langue de l'espace scolaire juggle l'implication à l'école de certains parents, d'autres ayant le même profil s'en sortent assez bien et déploient des stratégies diversifiées. C'est le cas notamment de la mère Al Azem, originaire de la Syrie et admise au Québec dans la

catégorie populations réfugiées, qui sollicite sa fille aînée comme traductrice dans ses communications avec l'école :

Franchement, je ne me sens pas impuissante lorsque ma fille aînée me traduit les discussions avec les intervenants ou les enseignants. Le plus important pour moi c'est de communiquer avec la personne quel que soit le moyen, de faire passer le message, de se comprendre mutuellement. Un jour, j'espère pouvoir compter sur moi en parlant français correctement.

La mère Chahine, quant à elle, se présente aux différentes réunions sollicitées par l'école armée de courage et vaillance en s'efforçant de transmettre les inquiétudes, les défis et les difficultés qu'elle rencontre au quotidien pour assurer un bon suivi scolaire à la maison auprès de ses jeunes, malgré le frein de la non-maîtrise du français :

Au début, c'était plus difficile de maintenir une bonne communication. Maintenant, je suis plus ou moins à l'aise et je n'ai pas honte de commettre des erreurs. J'estime que les enseignants avec qui j'ai à faire tout au long de la scolarité de mes enfants font de leur mieux pour assurer une meilleure communication et pour être surtout compréhensifs vis-à-vis de ce point. Ils comprennent la situation et s'adaptent aussi. (Chahine, mère originaire de l'Égypte)

En ce qui concerne la mère Dandachi, initialement enseignante d'anglais en Syrie et admise dans la catégorie populations réfugiées en 2016, celle-ci communiquait avec les enseignants de ses enfants en anglais puisqu'elle a compris que « *la langue anglaise est omniprésente sur le sol québécois* ». Quelques mois suivant son établissement au Québec, cette mère de famille a suivi des cours intensifs de francisation et n'hésite désormais pas à communiquer en français avec le personnel scolaire sans aucune gêne : « *J'arrive à communiquer même si je ne parle pas aisément français. Donc, je ne considère plus que j'ai un handicap de langue française.* » (Dandachi, mère originaire de la Syrie)

Ces témoignages laissent entendre l'intensification des sentiments de pouvoir et de confiance ressentis par ces mères de famille dans leur relation avec l'école dès lors qu'elles maîtrisent davantage la langue française. De surcroît, en dépit de l'existence de certains freins structurels, la mobilisation accrue de ces participantes rappelle l'importance accordée à l'expérience socio-scolaire de leurs jeunes dans la société d'accueil pour l'effectivité de leur projet migratoire familial (Kanouté *et al.*, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, nos résultats montrent aussi la volonté de certains parents de bâtir et de maintenir une relation de qualité avec tous les enseignants de leurs enfants. À ce propos, voici le témoignage de cette mère qui veille à établir un lien pédagogique ou relationnel avec tout le personnel enseignant, dépendamment de la matière enseignée :

Lors de la rencontre des parents, je vais rencontrer tous les enseignants. J'essaye de rencontrer tout le monde et même l'éducation physique pour moi c'est important. J'aime établir une bonne relation avec chaque enseignant. Et je prends des notes à chaque fois. Peut-être français, mathématique, notre rencontre va être plus pédagogique, je vais me renseigner sur le contenu, sur le déroulement des cours, le fonctionnement, etc., mais pour les autres enseignants, c'est plutôt pour connaître la personne, c'est plus relationnel. (Hamdani, mère originaire de la Palestine)

Un peu dans le même sens, d'autres parents parlent de la nécessité de rencontrer le personnel enseignant même lorsque leur jeune obtient d'excellents résultats scolaires. Cette stratégie vise non seulement à tisser des liens avec le corps enseignant en s'informant sur leurs façons de faire, mais aussi à anticiper les difficultés que peuvent éventuellement rencontrer leur enfant au cours de l'année scolaire :

On demande des rencontres avec les profs en deuxième étape aussi même si notre fils ne rencontre pas de difficultés. Quelques enseignants lui disent que même la première rencontre avec les parents n'est pas nécessaire vu son excellent

bulletin, mais on insiste pour rencontrer tous les professeurs, munis de notre petit cahier où nous notons des questions et des notes à clarifier, même les profs des matières secondaires.
(Benjelloun, père originaire du Maroc)

Toujours en lien avec le concept de stratégies communicationnelles familles-école (Changkakoti et Akkari, 2008; Charette, 2018; Jeynes, 2005), nos données révèlent aussi l'importance de discerner les communications initiées par le personnel scolaire et celles enclenchées par les parents rencontrés. À cet égard, à l'instar de l'étude de Jeynes (2005) qui évoque les effets positifs de l'implication parentale lorsque cette dernière résulte de l'initiative des parents plutôt que de celle de l'équipe-école, plus de la moitié de nos répondants semblent proactifs dans le processus d'échange avec l'école de leurs jeunes. Les raisons ayant motivé leurs messages écrits dans l'agenda, leurs courriels, leurs appels ou leurs déplacements à l'école diffèrent. Plusieurs ont communiqué avec l'école pour s'informer sur le fonctionnement du système scolaire et des modes d'évaluation qui, parfois, diffèrent des modalités connues dans le pays d'origine. D'autres personnes interrogées ont voulu obtenir des informations quant au cheminement scolaire ou aux difficultés qu'éprouvent leurs jeunes, ou pour discuter des aspects relatifs au suivi scolaire à la maison en termes d'attentes du milieu scolaire et des besoins spécifiques pour les devoirs.

Dans le même sens, mais suivant une perspective plutôt revendicatrice, certains parents identifient des circonstances où ils ont communiqué avec le personnel scolaire en vue de faire des demandes ou pour manifester leur désaccord vis-à-vis certains aspects qui relèvent du scolaire. À ce titre, concevoir un répertoire incluant les coordonnées de tout le corps enseignant de ses enfants dès le début de l'année, même ceux et celles qui ne le communiquent pas, représente une stratégie de départ déployée par certains parents pour faciliter les échanges entre les deux parties en cas de besoin et favoriser ainsi une meilleure réussite scolaire pour leur jeune. Effectivement, la réussite des enfants est une préoccupation partagée par de nombreux parents, à l'instar de la mère Ouédraogo qui précise l'importance de communiquer avec les enseignants de son fils, particulièrement avec ceux dont la matière pose un défi quant au suivi scolaire à la maison, comme c'est le cas des mathématiques.

C'est pour cette raison qu'elle trouve important d'expliquer sa faiblesse aux enseignants de son fils dès le début de l'année en vue de recevoir l'aide espérée et, selon elle, toujours reçue. La citation qui suit illustre bien la stratégie adoptée par cette mère :

Chaque année, quand [mon fils] arrive à une classe supérieure, je vais à la rencontre des parents, je dis au prof de maths : « écoutez, je suis une mère poche en math, je n'ai pas suffisamment d'argent pour prendre un tuteur et mon fils a besoin de soutien en math ». Ils me disent : « tant que votre fils viendra aux récupérations, on va travailler pour l'aider ». C'est comme ça qu'ils ont toujours essayé de l'aider pour qu'il avance parce que tout de suite, j'ai dit mon problème. (Ouédraogo, mère originaire de Burkina Faso)

Toujours dans une logique revendicatrice, trois parents indiquent avoir des sollicitations spéciales, soit des demandes de dérogation pour que leurs enfants puissent être admis précocement à l'école primaire ou des requêtes relatives à l'inscription de leurs enfants dans le niveau scolaire qui correspond à leurs capacités, évitant dans certains cas le passage par des classes d'accueil.

Dans un autre ordre d'idées, étant consciente des bénéfices considérables que peuvent tirer ses filles en s'appuyant sur les acquis en langue maternelle pour apprendre une langue seconde, la mère Zidani nous raconte les démarches qu'elle avait entreprises auprès du centre de services scolaire et de l'école en vue d'ouvrir une classe dédiée à l'enseignement de l'arabe à l'école de ses filles :

Au primaire, il y a un programme qui s'appelle PELO². L'année passée, j'ai inscrit ma fille, mais comme il n'y avait pas assez d'inscrits, ils n'ont pas ouvert une classe. Cette année, j'ai pris l'initiative et je suis allée chercher la date d'inscription, l'annonce qui se trouve sur le site de la

2 Le Programme d'enseignement des langues d'origine.

commission scolaire. J'ai imprimé une quarantaine d'affiches que j'ai distribuées aux parents arabes pour les informer de l'existence de cette opportunité parce que même si les enfants font de l'école arabe en fin de semaine, c'est bien d'apprendre sa langue maternelle à l'école. Ils vont être encore plus forts, plus confiants. (Zidani, mère originaire de l'Algérie)

À vrai dire, ces familles revendicatrices et preneuses d'initiative détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école pour juguler les déchirements dus à l'immigration et pour affronter toute situation ayant un potentiel de menace vis-à-vis de la réussite scolaire des enfants (Kanouté, 2007). Selon Kanouté *et al.* (2008), ces familles sont souvent conscientes des souffrances auxquelles la migration expose leurs enfants et s'efforcent de « formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires, à questionner les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants et à interpeller tout potentiel de menace à la réussite scolaire de leurs enfants » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 276). En revanche, bien que les récits des parents rapportent des conséquences plutôt positives découlant de leur prise d'initiative en termes de stratégies déployées à l'école de leurs jeunes, ils lèvent le voile sur plusieurs sources de tension caractérisant leur relation.

4.4. Diverses tensions dans la relation école-familles musulmanes

L'analyse de notre corpus qualitatif a décelé certaines sources de tension qui rendent notamment compte de la distance qui sépare des familles musulmanes de l'institution scolaire au Québec (Guennouni Hassani, 2018). En effet, plusieurs parents mentionnent leur déception envers une école qui érige plusieurs barrières au point de décourager leur volonté de communiquer avec le personnel scolaire et de s'investir en son sein. Dans cette optique, cinq mères en particulier estiment que ces barrières, entravant une communication efficace entre les deux milieux et empêchant la circulation efficace d'informations au sujet de la scolarité de leurs enfants, sont surtout

attribuables à la spécificité de leur condition immigrante, comme en témoigne l'extrait de cette mère, établie au Québec depuis 1993, appuyant les propos des autres parents interrogés :

À l'école québécoise, il y a plusieurs barrières. Il y a une barrière linguistique, il y a une barrière de l'école ; la porte de l'école. Ils n'ont pas le temps pour rencontrer les parents qui ont trop de questions, l'école n'a pas le temps, l'enseignante n'a pas le temps. Ce n'est pas évident d'avoir un rendez-vous pour rencontrer l'enseignante à propos de quelque chose qui concerne ton enfant ; c'est difficile parfois [...]. Parce qu'à l'école québécoise, on nous voit comme immigrants, on nous voit comme deuxième classe. On nous voit comme ignorants. Et je n'ai jamais pensé que je suis immigrante, je ne me suis jamais sentie comme étant immigrante jusqu'à ce que mes enfants soient entrés à l'école. Quand je suis venue ici, je n'ai pas ressenti ce sentiment-là, je ne me suis même pas rendu compte alors que je l'étais vraiment. Je venais de venir, je venais d'immigrer et je ne l'ai pas senti en tant qu'élève. Maintenant, je ne me considère pas comme étant une immigrante, mais l'école me le fait toujours sentir. Pour moi, je suis citoyenne à part entière, je suis normale. Mais quand mes enfants sont à l'école, je me sens immigrante, je me sens inférieure. (Hamdani, mère originaire de la Palestine)

Nous avons déjà mentionné les moyens de communication mis en place dans certaines écoles qui ne permettent pas de rejoindre des parents qui maîtrisent peu ou pas la langue d'usage de l'espace scolaire (Charette, 2016 ; Kanouté *et al.*, 2008). Ce constat concorde avec des résultats de nombreuses recherches dans lesquelles divers protagonistes scolaires pointent la non-maîtrise du français comme étant une contrainte spécifique à la collaboration avec les parents (Kanouté *et al.*, 2016). Dans ce sens, comme le souligne Charette (2016), il importe de fournir les informations aux familles relativement à l'école et à la scolarisation de leurs enfants dans une langue qu'elles

maîtrisent pour que celles-ci ne se sentent pas exclues. Cette sensation d'exclusion, nous l'avons d'ailleurs retrouvée dans le récit de cette mère originaire du Soudan, admise dans la catégorie populations réfugiées :

Les enseignants vont essayer de communiquer avec moi, mais uniquement en français. Ils savent que je ne comprends rien. Je prends le courriel pour le traduire afin de comprendre et je réponds en anglais. Ils savent que je ne parle pas français et pourtant ils maintiennent de communiquer avec moi en français [...] Lors des rencontres, j'y vais plus. Personne ne me traduit les propos des enseignants en anglais et personne ne se soucie de moi. À l'école de ma fille, je suis partie à deux reprises ; ils parlent en français, les dépliants sont en français, comment dois-je comprendre, moi ? Donc, j'ai décidé de ne plus [assister à ces rencontres]. Au final, j'attends les résultats de ma fille et ils sont excellents. Je la suis de très près à la maison, elle est disciplinée, elle fait correctement ses devoirs. Aussi, ma fille me raconte tout, je n'ai pas besoin d'être informée de la part de ses enseignants. (Fadlallah, mère originaire du Soudan)

Effectivement, l'acculturation découlant du processus d'immigration oblige les parents immigrés musulmans à composer avec une langue différente, mais aussi avec des pratiques, des normes sociales et des valeurs inspirées de deux contextes différents, ce qui peut rendre les rapports tendus et ardues entre les parents et l'autre institution de socialisation qu'est l'école (Périer, 2017). Nos données vont dans le même sens et révèlent qu'il y a aussi de la tension dans ce rapport en lien avec quelques notions abordées dans le curriculum scolaire. Plus précisément, la majorité des parents évoquent l'implantation du cours sur l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire québécois. Ils désapprouvent ce cours en soulignant que les aspects traités ne figurent dans aucun manuel scolaire et vont à l'encontre des valeurs traditionnelles musulmanes. Cependant, si la majorité des parents rencontrés ont une position négative sur le fait d'aborder la sexualité à l'école, l'avis de la mère Tahiri est très positif à l'égard de son enseignement dans l'école

de son enfant selon une perspective plutôt pédagogique, bien encadrée et dont le contenu est élaboré par des spécialistes ayant une expertise en pédagogie, en sexologie et en santé. En général, le refus exprimé par la quasi-majorité des familles musulmanes rencontrées au sujet de l'enseignement de la sexualité à l'école témoigne de la distance qui existe entre les valeurs découlant de leurs sociétés d'origine et celles du pays d'accueil, ce qui peut éventuellement être la cause de multiples tensions et conflits entre les milieux scolaire et familial.

Dans la même lignée, l'ensemble des parents interrogés confirment d'ailleurs l'existence de préjugés à l'égard des personnes immigrantes d'une façon générale, ciblant plus spécifiquement et intensivement la communauté musulmane. Selon leur avis, la construction des préjugés chez certains membres du personnel scolaire semble en effet se cristalliser autour d'un manque de compréhension ou de sensibilité, réel ou perçu, de ces derniers quant aux différents enjeux et défis liés à leur parcours migratoire et à leurs conditions de vie dans la société hôte. Selon certains, la construction des préjugés chez des membres du personnel scolaire se reflète à travers une incompréhension de la valeur et de la place de la religion musulmane aux yeux des personnes participantes ainsi que sur l'adoption de certaines pratiques qui en découlent, comme le port du voile, par exemple. Lors des entretiens, les mères voilées, principalement, ont abordé avec beaucoup d'amertume le malaise ressenti et les enjeux d'exclusion qui sont sous-jacents à tel point que quelques-unes envisagent de changer de province ou préparent leurs jeunes pour la fuir. Si certaines participantes identifient le port du voile islamique comme principale raison de leur « *sensation d'inconfort à l'école* » de leurs enfants, d'autres pointent plutôt la couleur de leur peau, comme l'illustrent les citations suivantes :

Le fait d'avoir le voile me pose des problèmes. Des fois, à l'école des enfants, il peut y avoir des comportements négatifs dissimulés avec quelques intervenants ou enseignants, mais ce n'est pas directement. C'est comme une sorte de discrimination cachée, déguisée [...]. C'est une sorte

d'arrogance exprimée implicitement, mais de façon flagrante à cause de mon voile islamique. Une fois qu'ils te voient voilée, c'est comme s'ils vivent un tremblement de terre.
(Naciri, mère originaire du Maroc)

Vous savez, le racisme ne peut pas finir. Le fait que je sois africaine, que je sois noire, ça pose problème. Par exemple aujourd'hui même, j'étais à l'école de ma fille pour l'inscrire au service de garde. J'arrive et il y avait deux parents avant moi, j'attendais mon tour alors que la directrice du service de garde reçoit le premier parent puis le deuxième dans son bureau. À mon tour, elle se lève pour se mettre devant la porte, bloque la porte avec ses deux bras et me dit : « Oui? », avec arrogance et un ton moqueur. J'ai dit : « madame, je veux vous voir dans votre bureau. Je dois vous parler de [objectif de la visite] ». Elle dit « ok ». Elle rentre dans son bureau et ferme la porte de l'intérieur où il y a une toute petite ouverture pour pouvoir me parler. Elle a ouvert juste la toute petite fenêtre et m'a dit : « je vous écoute » avec arrogance encore une fois. Elle m'a dit : « c'est ici que je vous reçois ». Ça s'est passé aujourd'hui même, à l'école [nom de l'école]. Là, je ne dirai pas que son comportement est lié au fait que je sois musulmane, elle n'a pas vu un signe de ma religion, mais je me dis que c'est parce que je suis noire. Moi, je vois ça au-delà de la discrimination, j'appelle ça du racisme. Parce que tu as reçu deux mesdames devant moi, et moi comme si j'étais contagieuse ou ayant une maladie ou que vous étiez allergique contre les femmes noires.
(Daouda, mère originaire de la Côte d'Ivoire)

En effet, par leur appartenance à un groupe minorisé et racialisé dans leur pays d'accueil, les parents musulmans sont susceptibles d'endosser des stigmates et des discriminations systémiques dans certaines écoles où sont inscrits leurs enfants qui se manifestent, dans certains cas, sous forme de

comportements visibles et se déclinent, dans d'autres cas, à travers des attitudes camouflées, invisibles, enrobées de préjugés, de regards méfiants ou de froideur. De ce point de vue, une mère originaire du Maroc, admise dans la catégorie immigration économique il y a six ans, raconte :

On ne se le cache pas, la discrimination visible est présente dans les lieux publics, émanant de personnes qui ne te connaissent pas. Par contre, dans les lieux institutionnels, comme l'école par exemple avec des personnes qui entretiennent une relation de près ou de loin avec toi, on observe de la discrimination cachée ou invisible. Les gens ont peur de faire un acte discriminatoire visible, mais lorsqu'ils trouvent la première occasion pour t'attaquer, ils n'hésiteront pas à le faire. Par exemple, à l'école où sont inscrits mes enfants, dès qu'un enseignant, un membre du personnel me voient avec le voile, je vois un regard garni de surprise et de choc. Ils ne peuvent pas réagir et dire des propos haineux ou discriminatoires à l'intérieur de l'institution scolaire, mais nous on sent leur malaise et leur choc de nous voir, il s'agit d'une discrimination cachée à 100 %, je ressens un changement de comportement qui se traduit par une froideur. On va nous parler de façon officielle, pas de sourire, un comportement plutôt professionnel, contrairement à leur comportement avec les autres.

Effectivement, il ressort de notre analyse que le voile fait à l'évidence peur aux *Autres* à tel point que certains parents, particulièrement les mères voilées, se sentent aux marges des murs de l'école de leurs enfants, comme l'illustre le témoignage de cette mère :

Oui, je me sens différente, je sens comme une barrière qui m'empêche de faire mon rôle de mère à l'école ; juste les regards des personnes qui m'entourent sous-entendent cette différence. Des fois, quand on commence à parler, les enseignants ou membres du personnel vont me dire : « excusez,

je n'ai pas bien entendu, je n'ai rien compris ! » Alors que je parle français et eux parlent avec un accent québécois. Je suis immigrante, oui, et c'est normal que je parle avec un accent. C'est eux qui doivent fournir un petit effort pour nous aider à nous intégrer en se rapprochant de nous et non en nous éloignant ou en nous ignorant. (Naciri, mère originaire du Maroc)

À la lumière de l'analyse des données recueillies, nous avons constaté un fort sentiment d'infériorité, perçu ou vécu, par certains parents rencontrés à l'école de leurs enfants et qui reflète la non-acceptation des personnes immigrantes, des Arabes, des musulmans, des noirs en son sein, exprimé directement ou indirectement, par quelques membres du personnel à l'école. Ce malaise ressenti par certains parents se traduit, à bien des égards, par la stratégie du retrait vis-à-vis de l'école, ce qui malheureusement pourrait avoir des conséquences sur la réussite éducative et le bien-être de l'élève musulman à l'école.

4.5. Des modalités qui sous-tendent le retrait des parents musulmans à l'école québécoise

Nos résultats dévoilent l'adoption de la stratégie du retrait par certaines familles musulmanes à l'égard de l'institution scolaire en y documentant les fondements et en les situant dans les marges de la relation avec l'école et son équipe. Ainsi, à l'instar de la recherche menée par Périer (2017), nous avons repéré trois modalités qui sous-tendent le retrait des familles musulmanes eu égard à l'école et qui sont décrites ci-après.

Première modalité de retrait motivée par une délégation éducative imbibée d'impuissance

Cette modalité de délégation éducative que certaines familles font à l'école et son personnel scolaire se fonde sur leur incapacité à s'impliquer activement dans toutes les sphères entourant l'expérience socioscolaire de leurs

enfants. Ainsi, bien que l'école soit clairement identifiée comme objet de mobilité sociale, certains parents, si peu aguerris au rôle parental dans la société d'accueil, se situent à une distance de l'école. Cette modalité concerne spécifiquement les mères monoparentales ainsi que les parents ayant un faible statut socioéconomique, où la distance culturelle et linguistique est plutôt grande. L'extrait de cette mère monoparentale, originaire du Burkina Faso et admise au Québec dans la catégorie populations réfugiées il y a quatre ans, illustre cette modalité du retrait :

Je suis en retrait parce que je suis fatiguée. Moi-même je trouve que je ne fais pas l'effort pour m'intégrer. Je fais de mon mieux à la maison, mais je ne sais pas comment faire pour me rapprocher davantage de l'école [...]. Je ne pense pas que nous avons un bon lien non plus. Moi, je n'aime pas qu'on m'appelle tout le temps pour me dire que ta fille a fait ceci, a fait cela, parce que ça me donne beaucoup de stress, un lot de stress. Tu vois, tu prends le téléphone, tu vois que c'est l'école qui appelle, je réponds plus. Ce que je ne comprends pas aussi c'est qu'en cas de problème que peut causer [ma fille], on va m'appeler pour m'informer, mais on ne va pas me trouver une solution ou me dire quoi faire. Moi, je n'ai pas besoin d'information, j'ai besoin qu'on me trouve une solution. Vraiment, je me sens dépassée et je ne sais pas comment je dois réagir ou me comporter avec le personnel.

En raison de plusieurs barrières et contraintes précédemment discutées, il est à l'évidence très difficile d'entretenir des relations harmonieuses basées sur une étroite collaboration entre les deux milieux en étant si éloignées. En effet, les parents faisant partie de cette catégorie ont subi un déclassement social et/ou professionnel assez brusque. Dans ce sens, la situation socioéconomique vulnérable jumelée à une connaissance insuffisante de la langue ne fait qu'exacerber leur isolement social et relationnel dans leur pays d'accueil. De telles conditions conduisent ces familles musulmanes à se replier sur

elles-mêmes en n'ayant pas de contact ou, s'il y a lieu, peu de lien avec le milieu scolaire empreint de méfiance (Périer, 2017).

Deuxième modalité de retrait ancrée autour de griefs réciproques : autorité, élitisme ou préjugés

La deuxième modalité qui expliquerait le retrait des familles musulmanes de l'école s'appuie principalement sur un ensemble de griefs envers le corps enseignant, les membres du personnel ou même les autres parents impliquant notamment l'autorité, l'élitisme et les préjugés à leurs égards. Dans les sections précédentes, nous avons mentionné de nombreux extraits qui affirment le malaise ressenti par les parents et les enjeux d'exclusion qui y sont sous-jacents, justifiant ainsi leur retrait du monde scolaire. La citation suivante soutient à nouveau nos propos :

Quand tu rentres à l'école et tu trouves une secrétaire qui ne t'apprécie pas et qui te le montre ouvertement, comment veux-tu y être en tant que maman ? À l'école primaire de mes filles, la secrétaire [avait une attitude] très discriminatoire. Une fois, en voulant faire du bénévolat, cette secrétaire me hurlait dessus et me criait après. Donc, la secrétaire, qui représente la porte d'entrée, la vitrine de l'école, prend plus que son rôle avec nous et détient plus de pouvoir pour nous rabaisser. Je me suis fait intimider, j'ai été très touchée. Elle m'a vraiment ridiculisée devant ma fille. (Saïdi, mère originaire de l'Algérie)

Troisième modalité de retrait étayée dans une optique défensive

Finalement, la troisième modalité repose sur une logique défensive, où certains parents musulmans cherchent, à travers leur retrait de l'institution scolaire, à esquiver tout jugement de l'école, alimenté par un sentiment d'humiliation ou de discrimination, qui les culpabilise (Périer, 2017). C'est pour cette raison que de nombreuses personnes répondantes adoptent cette

stratégie de retrait « pour marquer leur opposition à la stigmatisation dont ils font l'objet et à la domination sociale qu'ils subissent dans les institutions étatiques et, de façon centrale, dans l'école » (van Zanten, 2001, p. 157), comme en témoigne l'extrait de cette mère :

L'année dernière je voulais faire du bénévolat, mais je n'étais pas à l'aise. Je me suis dit : « oui, je vais faire du bénévolat, je vais être à l'école », mais je n'étais pas prête à supporter des regards déplaisants de la part de certains enseignants ou de la part du personnel scolaire ou simplement de parents. Cela me suffit les regards méprisants que je subis au quotidien dans la rue, c'est largement suffisant et je ne suis pas prête à en subir davantage. Je faisais partie des membres du comité parents, mais plus maintenant parce que j'en peux plus. (Benjelloun, mère originaire du Maroc)

Comme le soulignent également d'autres écrits (Périer, 2017 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), pour ne pas se laisser « engloutir » par l'école (Kanouté, 2006, p. 23), certains parents musulmans recourent à la stratégie du retrait. À rebours de l'acteur revendicateur, il s'agit le plus souvent pour ces familles de se dérober aux regards et jugements de l'école en vue de protéger l'estime et l'image de soi ou de ses proches (Périer, 2017). Cette dissimulation, ayant une visée défensive, représente pour ces familles une attitude pour contrôler l'information sur elles ou de restreindre l'ingérence d'établissements ou d'acteurs qui les jugent, les disqualifient ou les stigmatisent (Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Périer, 2017).

Conclusion

Nos résultats de recherche soulignent la mobilisation accrue des parents musulmans à travers un éventail de stratégies déployées à l'école pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes et leur invisibilité aux yeux de l'école. Dans ce sens, ces résultats constituent une suite logique de divers écrits qui évoquent les différentes modalités d'interaction entre

ces deux instances de socialisation qui se déclinent par un maillage de types d'implication allant d'un (sur)investissement à une impuissance ou un retrait (Changkakoti et Akkari, 2008; Jeynes, 2005; Périer, 2017). Comme en témoignent d'autres travaux sur les familles immigrées (p. ex. Kanouté *et al.*, 2008; Périer, 2017), notre étude montre que l'absence physique des familles musulmanes dans l'enceinte scolaire n'est pas nécessairement corolaire de démission parentale. Ces parents agissent à la fois dans et hors l'institution scolaire pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. De plus, nos résultats ont permis de saisir plus finement les raisons de la distance de certaines familles musulmanes du milieu scolaire en démantelant le mythe selon lequel les parents musulmans seraient désinvestis, indifférents ou démissionnaires à l'égard de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Changkakoti et Akkari, 2008; Kanouté *et al.*, 2008). Si la distance de quelques-uns les rend invisibles à *a priori* au regard des normes et des attentes de l'école québécoise, nos données révèlent que nombreuses sont les familles musulmanes qui sont grandement impliquées dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en ayant peu ou pas de relations directes avec l'institution scolaire.

En définitive, bien que les résultats de cette recherche ne puissent pas être généralisés à tous les contextes, nous estimons que cette étude aura, somme toute, permis une description pertinente quant au rapport des familles musulmanes à l'école québécoise. Par ailleurs, nous pensons que dans le cadre d'une autre étude qui viserait à mettre en évidence les pistes d'intervention et les pratiques gagnantes pour un accompagnement efficient des parents d'élèves musulmans, il serait intéressant de rencontrer davantage d'intervenantes et d'intervenants communautaires. En effet, il serait sans doute pertinent de documenter dans quelle mesure les organismes communautaires constitueraient un dispositif important dans l'établissement de nombreuses familles immigrées musulmanes au Québec. Une dernière prospective serait de poursuivre la réflexion quant aux enjeux de socialisation et de scolarisation dans les communautés musulmanes; des réflexions entourant les dispositions à prendre en considération afin de pouvoir rendre effective l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves et de consolider le « vivre-ensemble ».

POUR EN SAVOIR PLUS	
Éléments d'intérêts	Références
Cette thèse concerne les stratégies parentales en lien avec l'expérience socioscolaire d'élèves immigrés musulmans du primaire et du secondaire et la relation écoles-familles musulmanes-communauté.	Guenouni Hassani, R. (2022). <i>Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal</i> , thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
Ce texte s'intéresse aux familles immigrées qui occupent une position en porte-à-faux de l'école, comme si leur implication et leur mobilisation, pourtant bien réelles, demeuraient « invisibles », au risque de leur disqualification et stigmatisation.	Périer, p. (2017). « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », <i>Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs</i> , (16), p. 229-251.
Cet article aborde la réussite des relations entre les familles immigrantes et l'école et la compréhension des bricolages inédits qui articulent les stratégies des familles et celles du milieu scolaire.	Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat », <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 34(2), p. 291-311.

Références

- Benhadjoudja, L. (2017). « Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité », *Studies in Religion/ Sciences Religieuses*, 46(2), p. 272-291.
- Blickenstorfer, R. (2009). « Strategien der Zusammenarbeit », dans S. Fürstenau et M. Gomolla (dir.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, p. 69-87.

- Bnou-Nouçair, R. (2016). *Les musulmans au Québec : entre stigmatisation et intégration*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Bornstein, M.H. et Y. Bohr (2011). « Immigration, acculturation et pratiques parentales », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, Toronto, York University.
- Changkakoti, N. et A. Akkari (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 419-441.
- Charette, J. (2016). « Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école », *Alterstice : Revue internationale de la recherche*, 6(1), p. 121-132.
- Charrette, J. (2018). « Le rôle d'ICSI : l'intégration des élèves immigrants et de leurs parents », dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 145-162.
- Conus, X. et L. Fahrni (2017). « Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? », *Educational Review*, p. 1-23.
- Demazière, D. (2011). « L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui », *Recherches qualitatives*, 30(1), p. 61-83.
- Dumoulin, C., P. Thériault, J. Duval et I. Tremblay (2013). « Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication », *La recherche en éducation*, 9, p. 4-18.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview.
- Guennouni Hassani, R. (2015). *Implication parentale des parents originaires du Maghreb dans le suivi scolaire de leurs enfants, dans un contexte de débat sociétal sur la laïcité* [travail dirigé non publié], Université de Montréal.

- Guennouni Hassani, R. (2018). « L'implication de parents d'origine Maghrébine sur fond de débat sur la laïcité », dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 131-144.
- Guennouni Hassani, R. (2022). *Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Guigue, M. (2014). « La démultiplication des relations collège-famille face à des élèves décrocheurs », *Éducation et sociétés*, 2(34), p. 87-101.
- Helly, D. (2011). « Les multiples visages de l'islamophobie au Canada », *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 5, p. 99-106.
- Jeynes, W.H. (2005). « A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement », *Urban Education*, 40, p. 237-269.
- Kanouté, F. (2006). « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant », *Interactions*, 9(2), p. 17-38.
- Kanouté, F. (2007). « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec », *Informations sociales*, (7), p. 64-74.
- Kanouté, F., A. Lavoie, R. Guennouni Hassani et J. Charette (2016). « Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal », *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), p. 141-155.
- Kanouté, F. et M. Vatz Laaroussi (rédactrices invitées) (2008). « Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles », *Revue des sciences de l'éducation* [Numéro thématique], XXXIV(2).
- Kanouté, F., M. Vatz Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimou Doffouchi (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265-289.
- Lahaie, J.-P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: Inscriptions au 8 novembre 2019*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM).

- Larivée, S.J. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, 57(2), p. 5-19.
- Larivée, S.J. (2012). « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? », *Éducation et Formation*, 297, p. 33-48.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paillé, p. et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Périer, p. (2017). « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16), p. 229-251.
- Ravet, J.-C. (2017). « Répondre à l'attentat de Québec », *Relations*, (789), p. 5.
- Statistique Canada (2017). *Les origines ethniques et culturelles des Canadiens : le portrait d'un riche héritage : recensement de la population, 2016*, Gouvernement du Canada.
- Suárez-Orozco, C., M.M. Suárez-Orozco et I. Todorova, (2010). *Learning in a New Land: Immigrant Students in American Society*, Cambridge, First Harvard University Press.
- Tazouti, Y. et A. Jarlégan (2015). « Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle », *Revue de psychoéducation*, 44(2), p. 383-403.
- van Zanten, A. (2001). « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *Éducation et francophonie*, 29(1), p. 13-35.

- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2015). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M. (1994). « Stratégies familiales : pour un travail social avec les familles », dans *Comprendre la famille, Actes du 2^e Symposium Québécois de Recherche Sur la Famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73).
- Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 291-311.
- Wilkins-Laflamme, S. (2014). *Les religions au Canada: bref portrait statistique*, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Chapitre 8

Des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration école-familles en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés

Justine Gosselin-Gagné

Questions clés

- **Quels sont les principaux défis de la collaboration école-familles en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés ?**
- **Dans une perspective inclusive, quelles pratiques mises en œuvre en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés permettent de transcender les défis et de soutenir la collaboration école-familles ?**

Des dizaines de milliers de nouvelles personnes s'établissent chaque année au Québec, principalement à Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration], 2019). Au fil du temps, différents flux migratoires ont fait de la métropole une ville caractérisée par son hétérogénéité sociale, ethnique, linguistique et religieuse, une réalité qui se reflète sur les milieux scolaires. De fait, dans les écoles montréalaises, il n'est pas rare que plus de la moitié des élèves soient issus de l'immigration. Dans certains milieux, le bien-être ainsi que la réussite éducative sont compromis par un cumul de vulnérabilités lié entre autres à l'immigration récente et à la précarité financière familiale. Le capital d'une école constitue une ressource essentielle pour répondre à leurs besoins, incluant la mobilisation des ressources autant humaines que matérielles, ainsi que les différentes initiatives et activités proposées (Archambault et Harnois, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Les diverses personnes qui œuvrent dans le système scolaire sont ainsi appelées à se mobiliser autour de ces élèves afin de décupler les moyens visant à leur offrir une chance de réussite équitable.

1. La collaboration école-familles en contexte de diversité : de la reconnaissance des défis à l'importance de la soutenir dans une perspective inclusive

La collaboration école-familles est souvent présentée comme étant un vecteur de réussite, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, sociales ou physiques (Beaupré, Landry et Tétreault, 2010); plusieurs écrits soulignent l'importance que revêt cette relation en milieu scolaire pluriethnique ou défavorisé, plus particulièrement (Benoit *et al.*, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Or, la collaboration école-familles immigrantes comporte des enjeux spécifiques. Kanouté (2003), par exemple, explique que les caractéristiques liées au profil et aux conditions de vie de certains parents peuvent les éloigner physiquement et symboliquement de l'école. D'autres recherches ont documenté le choix de familles immigrantes de se tenir à distance lorsqu'elles sentent qu'elles ont de la difficulté à décoder la

culture scolaire et à répondre aux attentes en termes d'implication, notamment (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Kanouté, 2002). Selon Benoit *et al.* (2008), la collaboration avec certaines familles peut également être difficile en raison d'une barrière linguistique, surtout en l'absence d'interprètes. Liboy et Venet (2011) soutiennent de leur côté que les parents qui ont précédemment vécu des expériences négatives avec les institutions ou des situations d'exclusion peuvent avoir tendance à s'isoler et à éviter les contacts avec l'école.

Par ailleurs, il semble que les difficultés liées à la collaboration école-familles immigrantes puissent également être exacerbées par des malentendus ou des désaccords causés par des représentations et des attentes différentes de part et d'autre (Benoit *et al.*, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) indiquent quant à elles que dans certaines situations, les tensions sont causées par le manque de compréhension ou de sensibilité de la part des personnels scolaires, réel ou perçu, concernant des enjeux liés aux parcours migratoires. D'autres facteurs liés à des préjugés, à des chocs culturels ou à des conflits de valeurs peuvent également entraver cette relation (Benoit *et al.*, 2008). Enfin, selon Benoit *et al.* (2008), la difficulté à établir un lien entre les parents immigrants et l'école peut être exacerbée par des tensions sociales ou politiques.

De plus en plus de travaux soulignent le potentiel de l'approche inclusive comme perspective pour prendre en compte les enjeux que suscitent les diversités en milieux scolaires et y répondre ; plusieurs d'entre eux mettent de l'avant l'importance de miser sur des pratiques qui visent spécifiquement les relations école-familles (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Beaupré, Landry et Tétréault, 2010 ; Riehl, 2000). *L'Index for inclusion* (Booth et Ainscow, 2002), par exemple, stipule qu'une école qui se veut inclusive doit s'affairer à communiquer et à collaborer avec les familles en privilégiant des rapports horizontaux et dialogiques. Lorsqu'ils viennent à l'école, les parents doivent se sentir les bienvenus. Les membres du personnel scolaire sont appelés à les impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant de différentes manières et à diverses occasions (Booth et Ainscow, 2002). En ce qui concerne les familles immigrantes spécifiquement, Kanouté et Lafortune (2011)

soutiennent que pour les engager, il faut les informer à divers niveaux : d'une part, la mission éducative du système scolaire québécois et son fonctionnement, et d'autre part, les pratiques, la routine et les aspects normatifs de l'école, par exemple. Pour soutenir l'implication des parents, l'école doit également les informer du rôle qu'ils peuvent jouer en participant aux différents espaces de prises de décisions, notamment (Kanouté et Lafortune, 2011).

Toujours dans une perspective inclusive, les familles doivent avoir la possibilité de discuter régulièrement du parcours scolaire de l'élève avec des membres du personnel (Booth et Ainscow, 2002). L'école est ainsi invitée à reconnaître les connaissances qu'ont les parents concernant leur enfant et à les exploiter. Au besoin, le personnel scolaire peut également les conseiller sur des moyens de soutenir les apprentissages à la maison ou sur les ressources disponibles afin de les aider. Une école qui se veut inclusive offre aussi aux parents un espace dans lequel ils peuvent exprimer des inquiétudes et dans lequel on tente de les rassurer (Booth et Ainscow, 2002 ; UNESCO, 2009). Dans *l'Index for inclusion*, Booth et Ainscow (2002) soutiennent que lorsque nécessaire, des ressources qui permettent de collaborer davantage avec les parents sont sollicitées : traducteurs, interprètes, etc. Par ailleurs, pour favoriser une bonne communication avec les familles immigrantes, les attitudes défensives ou l'emploi de préjugés lors des interactions sont à éviter, même lorsque les parties sont en désaccord (Kanouté et Lafortune, 2011).

Une école qui se veut inclusive et qui cherche à s'adapter aux réalités des familles est également appelée à faire preuve d'ouverture envers différentes formes de collaborations et d'implications parentales. Dans cet ordre d'idées, une recherche de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) a démontré qu'il existe plus d'un modèle de collaboration école-familles immigrantes qui permet de soutenir la réussite éducative. Certaines familles sont à la recherche d'une collaboration très serrée avec le personnel scolaire. D'autres, bien qu'elles soient critiques à son endroit et de l'instruction que leur enfant y reçoit, s'impliquent dans le travail scolaire à la maison, sans nécessairement se présenter à l'école ou chercher à tisser des liens avec elle. Des recherches démontrent également que des parents se distancent volontairement de l'institution scolaire en raison de la barrière linguistique notamment, tout en

portant un discours sur l'importance de l'école (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). La thèse de doctorat de Charette (2016) révèle que la participation de certains parents immigrants à la scolarité de leur enfant peut être invisible aux yeux du personnel scolaire, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas présents dans l'école et qu'ils n'entretiennent pas une relation avec son personnel. Ainsi, bien qu'elles ne s'actualisent pas toujours selon les attentes de l'école, diverses façons de s'impliquer peuvent soutenir le parcours de l'élève (Charette, 2016; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Dans une perspective inclusive, il est donc souhaitable que l'ensemble de la communauté éducative qui gravite autour d'une école se mobilise autour d'un projet commun qui consiste à soutenir le bien-être ainsi que la réussite de chaque élève. Au-delà de la théorie, quelles pratiques mises en œuvre en milieux scolaires urbains permettent de transcender les défis afin de soutenir la collaboration avec les familles immigrantes ?

2. Une recherche ethnographique en milieux scolaires primaires à Montréal

Pour réaliser cette recherche doctorale (Gosselin-Gagné, 2018)¹, nous nous sommes intéressée à deux écoles primaires montréalaises. Pour mener à bien ce projet, nous avons choisi le cadre théorique de l'éducation inclusive, une perspective qui sous-tend le droit à l'altérité et met l'accent sur une éducation pour tous, dans une perspective d'équité et de justice sociale. Une école qui adhère aux préceptes de cette approche cherche à s'adapter aux besoins de chaque élève afin de soutenir la réussite éducative. Plusieurs publications présentent l'éducation inclusive comme étant un levier qui permettrait une refondation de l'école afin de contrer l'échec, les injustices, les inégalités, la discrimination et l'exclusion (Ainscow et Miles, 2008; Riehl, 2000; UNESCO, 2009).

1 Pour avoir accès à l'ensemble des informations méthodologiques de cette thèse: <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215>>.

Dans le cadre de cette thèse dont le présent chapitre est tiré, le cadre méthodologique employé a été celui de l'ethnographie, qui permet d'accéder aux petits détails de la vie scolaire et au sens que les personnes accordent à leurs activités quotidiennes structurées autour de normes, d'attitudes, de croyances, de comportements, de pratiques et de valeurs qui les influencent (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Selon Woods (1990), la présence accrue de la personne chercheuse sur le terrain lui permet de mieux comprendre la culture qui caractérise un établissement scolaire. Puisque chaque école possède des caractéristiques qui lui sont propres, en faire l'observation permet d'étudier des phénomènes qui s'y produisent et de comprendre comment ils s'inscrivent dans la culture que divers protagonistes partagent (Pepin, 2011). Cette posture a été privilégiée puisque l'immersion sur le terrain nous a semblé indispensable pour produire un tableau détaillé des milieux ciblés.

L'objectif principal de notre thèse était de documenter les caractéristiques de deux écoles primaires de Montréal (école 1 et école 2) dans lesquelles les diversités sociale et ethnoculturelle sont omniprésentes, et qui ont la réputation de chercher à s'adapter aux enjeux et aux défis qu'elles suscitent. Pendant une année scolaire, nous nous sommes intéressée à leur quotidien, orchestré par le leadership de la direction, rythmé par des pratiques professionnelles à la recherche de cohérence et constituant le siège d'interactions sociales de nombreux protagonistes incluant les familles des élèves. Notre statut était celui d'observatrice participante périphérique, c'est-à-dire que nous n'avions pas de rôle précis, mais en fonction des contextes, notre degré d'implication a été variable (p. ex. accueillir des parents à l'école lors d'un événement, aider des élèves à compléter des exercices en classe, etc.). De la fin octobre à la fin du mois de juin, nous sommes allée dans les écoles de façon sporadique, parfois plus d'une fois par semaine.

Notre approche ethnographique nous a permis d'assister à une panoplie de contextes, d'entretenir des conversations informelles et de mener des entretiens individuels (23) et de groupe (1) auprès de divers membres du personnel (p. ex. directrice, école 1; enseignant 2, école 2; secrétaire, école 2; etc.). Tout au long de notre collecte de données et même au-delà de celle-ci, nous avons soigneusement consigné nos notes (observations, réflexions théoriques, etc.) à l'intérieur de journaux ethnographiques afin de garder des traces écrites de

notre passage sur le terrain (Pepin, 2011). Par la multiplication des moyens employés afin de récolter des données, nous avons pu avoir accès aux coulisses de ces écoles pour en brosser le portrait. L'analyse de nos données, sous l'angle de l'éducation inclusive, nous a permis de documenter comment différents protagonistes s'adaptent et se mobilisent au quotidien pour prendre en compte les besoins que suscitent les diversités sociale et ethnoculturelle. L'un des objectifs spécifiques de notre thèse visait plus spécifiquement à dresser un portrait des dynamiques qu'entretiennent les écoles participantes avec les familles pour créer une relation et collaborer.

3. Les stratégies des milieux participants pour collaborer avec les familles afin de soutenir le bien-être ainsi que la réussite des élèves

Plusieurs écrits mettent de l'avant que, pour être inclusifs, les milieux scolaires doivent cultiver l'importance d'entretenir des relations positives avec les familles des élèves dans le but de soutenir la réussite (Ainscow et Miles, 2008; Riehl, 2000). Pour la majorité des personnes ayant participé à notre recherche, soigner cette relation constitue une priorité, comme l'explique une enseignante: *« Je trouve que c'est important de créer un lien avec les familles, puis de faire que l'école soit accessible. [...] Si le parent est bien à l'école, son enfant va être bien lui aussi. »* [enseignante 3, école 1] Différentes personnes ont souligné les retombées perçues de cette collaboration au niveau de l'engagement, de la motivation et du sentiment d'appartenance des élèves notamment. Pour plusieurs, il incombe à l'école de créer ce lien avec les parents d'élèves et d'en assurer la pérennité, malgré les défis comme la barrière de la langue ou les difficultés à rejoindre certains d'entre eux, par exemple. Elles cherchent ainsi à s'adapter au vécu et à la réalité des familles, une préoccupation qui rappelle les préceptes d'une éducation qui se veut inclusive. Notre présence dans les écoles nous a permis de recenser plusieurs moyens déployés afin de se rapprocher et de collaborer avec elles: l'accueil explicite des familles nouvelles arrivantes, l'accueil chaleureux des familles en visite à l'école au-delà de l'accueil initial, la communication régulière et flexible avec les familles, la décentration et la communication interculturelle

avec les familles, le soutien à l'implication des parents et la valorisation de différents types d'engagements scolaires, et enfin, le référencement vers des ressources et l'accompagnement des familles.

3.1. L'accueil explicite des familles nouvelles arrivantes

À l'école 1, nous avons retrouvé un certain nombre de pratiques visant à accueillir les familles nouvellement arrivées au pays, une préoccupation essentielle selon Charette (2016). Dans sa thèse, l'auteure souligne l'importance d'être sensibilisés et outillés à cet égard, et plaide pour « un accompagnement précoce des parents, soit avant même que les enfants aient entrepris leur première journée d'école » (Charrette, 2016, p. 308). Booth et Ainscow (2002), de leur côté, estiment que les milieux scolaires qui se veulent inclusifs doivent se doter de programmes visant l'accueil des nouveaux élèves. Dans cette logique, l'école 1 a élaboré un protocole pour accueillir les familles nouvellement arrivées au Québec; on leur fait visiter les lieux, on leur présente l'équipe, et on cherche à en savoir davantage sur leur vécu et leur parcours migratoire. On s'assure également d'expliquer aux parents qui ont été scolarisés ailleurs le fonctionnement de l'école et du système scolaire plus largement, une pratique que Charette (2016) recommande. Nous avons remarqué que différentes intervenantes – la technicienne en éducation spécialisée (TES), l'orthopédagogue et la psychoéducatrice – sont impliquées dans le processus, une observation qui fait également écho aux conseils de Charette (2016), qui propose d'inclure l'ensemble du personnel dans la démarche d'accueil. À travers nos échanges, différents membres des équipes-écoles ont souligné l'importance d'accueillir les familles de façon individualisée; les bienfaits d'un accueil personnalisé ont aussi été soulignés dans la thèse de Charette (2016).

À l'école 1, des efforts sont également déployés pour l'accueil des familles avant l'entrée à la maternelle plus spécifiquement. Nous avons recensé un certain nombre de pratiques qui visent à les aider à décoder le système et la culture scolaires, mais aussi à comprendre le fonctionnement de l'établissement, plus localement, rejoignant ainsi les recommandations émises dans d'autres publications (Charette, 2016; Kanouté et Lafortune, 2011). Plusieurs

membres de l'équipe-école 1 prétendent que ces pratiques sont nécessaires, spécialement auprès de familles immigrantes vulnérables: « *C'est important qu'ils se sentent accueillis et qu'ils sachent qu'ils peuvent nous appeler ou venir à l'école quand il y a quelque chose. [...] Ça fait tellement une différence! Ils sont stressés ces parents-là.* » [directrice adjointe, école 1] Dans cet ordre d'idées, une des mères que nous avons rencontrées a témoigné de l'importance d'accorder du temps à ces séances d'information, surtout lorsqu'on s'adresse à des parents qui n'ont pas été scolarisés au Québec: « *C'est complètement différent de l'école qu'on connaît chez nous. Donc, c'est bien, avant que l'enfant commence, qu'on comprenne comment ça se passe, comment on peut l'aider avec ses devoirs... Juste de comprendre le rôle des différentes personnes; l'orthopédagogue, qu'est-ce qu'elle fait?* » [parent 1, école 1]

Dans cette logique, lors d'une rencontre d'accueil avant l'entrée à la maternelle, des membres du personnel non enseignant (la psychologue, la psychoéducatrice et la TES) ont pris la parole afin d'expliquer leur mandat en profondeur et de démystifier leur rôle. Lors d'un entretien de groupe, elles nous ont confié que cette pratique permet à des parents de comprendre davantage les services offerts par l'école et d'éviter que certaines incompréhensions se traduisent par de la méfiance de leur part. Lors de la rencontre d'accueil, il a également été question du rôle de différents partenaires communautaires visant à soutenir les besoins des élèves et des familles; la représentante d'un organisme du quartier a eu l'occasion de présenter les activités et les services offerts (p. ex. des activités d'arts ou sportives, des sorties familiales, de l'aide aux devoirs). Vers la fin de l'année, nous avons assisté à une autre rencontre à l'école 1 qui visait à préparer à l'entrée à la maternelle. Les parents ont eu l'occasion de poser des questions et d'être rassurés au regard de différentes craintes concernant la rentrée. Une mère a affirmé que ces informations lui ont permis de se rassurer quant à l'entrée imminente de son fils à l'école. Par ailleurs, nous avons noté qu'un service de garde avait été mis à la disposition des parents spécifiquement lors de cette rencontre, une pratique assurément inclusive puisqu'elle permet la participation de ceux qui auraient dû rester à la maison avec de jeunes enfants (Charette, 2016). L'encadré 8.1. propose aux écoles des pistes d'action pour soutenir l'accueil des familles nouvellement arrivées au Québec.

Encadré 8.1

Pistes d'action pour les écoles

- Accueillir les familles de façon individualisée; établir un protocole d'accueil clair dans l'école (p. ex. qui fait quoi, quelles questions poser aux familles, etc.).
- Organiser des rencontres pour informer les familles sur le fonctionnement du système scolaire et de l'école plus localement (p. ex. l'horaire, le rôle des différents membres du personnel, les services offerts à l'école et par les partenaires externes, etc.).
- Mettre en place un service de garde pour les jeunes enfants lorsque les familles sont invitées à l'école pour favoriser leur participation aux événements.

3.2. L'accueil chaleureux des familles en visite à l'école au-delà de l'accueil initial

Comme nous l'avons souligné plus haut, certains parents immigrants ont tendance à se tenir à distance pour différentes raisons. Les écoles ont ainsi intérêt à construire un milieu de vie accueillant (Archambault et Harnois, 2008). Plusieurs membres du personnel scolaire que nous avons côtoyés ont effectivement évoqué l'importance d'accueillir les familles chaleureusement pour pouvoir jeter les bases d'une collaboration: « *La porte d'entrée de l'école, c'est le secrétariat. Il faut que l'impact soit déjà posé. Je crois beaucoup à ça, le premier contact. Il faut que ce soit positif et qu'il y ait un climat de confiance.* » [secrétaire, école 1]

Chaque jour, l'équipe de direction des deux écoles accueille les familles sur le trottoir devant l'école: « *Il y a beaucoup de parents qui ne viennent pas nécessairement à l'école, mais le matin, je suis sur la rue ici. J'accueille chaque enfant qui arrive en voiture. Je les salue, je leur parle.* » [directeur, école 2]

La présence de la direction sur le parvis de l'école semble appréciée: « *[Les parents] ont un énorme respect envers l'école et le directeur. [...] il est accessible. Quand ils nous voient, ils nous disent: "Merci d'être là!" Ils ont moins peur de venir nous parler. Ces retombées-là, on les voit.* » [directrice adjointe, école 2] Plusieurs personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues estiment que ces petits gestes permettent de démystifier leur rôle et de se rapprocher des familles: « *[Cette mère] m'a dit: "Le directeur, il est spécial. Chez nous, ils sont toujours dans les bureaux. [...] Votre directeur, il se promène sur la cour. On est tous impressionnés dans la communauté!"* » [psychoéducatrice, école 2]. Ces pratiques nous semblent porteuses d'un message inclusif à l'égard de parents qui ne comprennent pas toujours le fonctionnement du quotidien scolaire ou le rôle des différents membres du personnel parce qu'ils ont été scolarisés ailleurs, comme nous l'avons souligné précédemment. À l'école 1, la directrice profite de ces instants informels pour poser des questions ou rappeler certains événements qui auront lieu dans l'école. Un matin, elle demande à une maman qu'elle croise: « *Est-ce que vous vous êtes inscrite au cours de francisation, finalement?* » [extrait du journal ethnographique, 9 octobre 2015]

Par ailleurs, nous avons remarqué que la plupart des membres du personnel des écoles participantes s'intéressent au vécu des familles. Charette (2016), à la lumière des résultats de sa thèse auprès de parents immigrants, soutient justement l'importance des attitudes d'écoute et de convivialité. Elle rapporte que ceux se disant satisfaits de leur relation avec l'école « *décrivaient les membres du personnel comme étant ouverts et attentifs à leurs besoins* » (p. 318). Dans chaque école, certaines personnes ayant participé à la recherche ont souligné l'importance de prendre le temps de parler avec les parents et d'être à l'écoute lorsqu'ils vivent des situations difficiles, parce qu'elles sont conscientes que cela peut avoir des effets positifs sur les enfants. Pour la directrice de l'école 1, s'intéresser au vécu des familles permet de comprendre pourquoi un parent semble moins présent à un moment, par exemple: « *Si on ne tient pas compte du contexte familial que l'enfant vit, on est plus portés à porter un jugement face aux habiletés parentales ou à l'implication du parent. "Ah, il n'a pas signé la fiche!" Je ne dis pas que c'est correct,*

mais [...] ça explique la dynamique que l'enfant vit à la maison. » [directrice, école 1] Certaines personnes que nous avons côtoyées estiment que l'intérêt porté aux parcours et aux dynamiques familiales permet également de mieux cibler leurs interventions et le rythme à adopter pour s'ajuster aux besoins, des propos qui rejoignent les constats de Charette (2016).

Les membres du personnel scolaire des écoles participantes tiennent d'ailleurs généralement des propos empreints de bienveillance au regard de la réalité de familles aux prises avec des difficultés liées à leur statut de nouveaux arrivants ou à la précarité économique. Lorsque les parents ont des questions ou des inquiétudes, on leur offre l'espace pour les exprimer. On cherche à leur faire comprendre que leur enfant est valorisé et en sécurité lorsqu'il est à l'école. Ces observations font écho au discours de parents immigrants que Charette (2016) a rencontrés dans le cadre de sa recherche et qui demandent à être écoutés et rassurés par l'école. Il s'agit également de pratiques dites inclusives mises en exergue dans d'autres publications (Booth et Ainscow, 2002 ; UNESCO, 2009).

Dans les milieux participants, des membres du personnel ont aussi exprimé l'importance de prendre du temps lorsqu'il s'agit de transmettre certaines informations plus sensibles : « *Je pense que ça fait cinq fois que je rencontre les parents pour leur dire c'est quoi un trouble d'attention [...] et on va continuer. Il faut être persévérant.* » [entretien de groupe des professionnelles, école 1] Plusieurs semblent aussi sensibles aux inquiétudes ou aux mécontentements de familles au sujet de classements ou de diagnostics ; il s'agit de désaccords ou de conflits susceptibles de survenir lors d'interactions avec des parents immigrants (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). À ce sujet, la directrice de l'école 2 a tenu les propos qui suivent : « *Des fois, ce n'est pas de la colère ; c'est juste qu'ils sont vraiment inquiets. Des fois, ils sont tristes. Donc, [il faut] prendre le temps de les laisser s'exprimer et après [il faut] essayer de recadrer avec eux et de voir où on peut intervenir.* » En allant s'établir ailleurs, les familles qui immigreront font d'énormes sacrifices dans l'espoir d'une vie meilleure. La majorité des parents immigrants soutiennent que la réussite scolaire de leurs enfants ainsi que l'ascension socioprofessionnelle ultérieure de ces derniers constituent un des aspects principaux ayant motivé le départ (Charette, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté

et Rachédi, 2008). Cette réalité, couplée à la méconnaissance du système scolaire, peut assurément exacerber la peur, la colère ou la déception de certains d'entre eux lorsque l'élève ne se retrouve pas en classe ordinaire, par exemple. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Charette (2016, p. 264) rapporte les propos d'une mère récemment arrivée au Québec avouant sa « peur bleue » des classes d'accueil. L'auteure indique que les propos de ce parent témoignent de sa « crainte que l'école ne puisse pas actualiser le capital humain de son enfant et, de surcroît, que le milieu scolaire public dévalorise les acquis obtenus par ce dernier au pays d'origine » (Charette, 2016, p. 265). L'encadré 8.2 propose aux écoles des pistes d'action pour soutenir l'accueil des familles immigrantes et la création de liens avec elles.

Encadré 8.2

Pistes d'action pour les écoles

- Aller à la rencontre des familles lorsqu'elles viennent à l'école et profiter d'échanges informels pour se présenter, leur poser des questions ou les informer sur différents aspects (p. ex. démystifier le rôle de la direction d'école, rappeler la tenue de certains événements à venir).
- Questionner et écouter les familles pour en savoir davantage sur leur vécu et adapter les interventions, le cas échéant.
- Prendre le temps de transmettre les informations plus sensibles et d'informer les parents en répondant à leurs questions (p. ex. les classements, les évaluations, etc.); rassurer les parents inquiets ou méfiants lorsque nécessaire.

3.3. La communication régulière et flexible avec les familles

Dans les écoles participantes, nous avons ressenti la volonté de différentes personnes d'entrer régulièrement en contact avec certaines familles vulnérables pour prendre des nouvelles ou pour établir un contact lorsque le lien est plus difficile à créer. À l'école 2, par exemple, une TES appelle les parents lorsqu'elle sent qu'il y a un changement à la maison qui semble

perturber un élève. Dans les milieux participants, plusieurs estiment que les parents apprécient également qu'on cherche à les rejoindre pour leur communiquer les « bons coups » de leur enfant, une affirmation qui se reflète dans les propos d'une mère qui a souligné qu'elle apprécie recevoir « *des mots pour dire que [mon] "enfant, ça va bien"* » [parent 1, école 1]. Une enseignante, par exemple, nous a expliqué qu'elle prend contact avec des familles lorsqu'elle sent que « *cela fait une différence* » et pour ne pas avoir une « *relation mauvaise nouvelle* » avec elles [enseignante 3, école 1]; ces propos rappellent ceux de Ryan (2006), qui recommande au personnel scolaire de « passer du temps au téléphone pour des raisons positives » (Ryan, 2006, p. 12, traduction libre).

Certaines personnes intervenantes des écoles participantes mettent toutefois en garde de ne pas s'ingérer dans la vie personnelle des familles en demeurant sensibles aux signaux envoyés par chacune d'entre elles, une préoccupation soulevée par des écrits qui se sont intéressés aux relations école-familles immigrantes (Benoit *et al.*, 2008; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005). Plusieurs membres du personnel ont aussi mis l'accent sur l'importance de se montrer flexible et de chercher à s'adapter aux besoins et aux contraintes des parents pour les rejoindre. Cela se traduit parfois par la nécessité d'appeler en dehors des heures habituelles de l'école lorsqu'il est question de rejoindre des parents dont l'horaire de travail est atypique ou de devoir les relancer à plusieurs reprises lorsqu'on a de la difficulté à les rejoindre. Pour la plupart des personnes que nous avons côtoyées, ces pratiques n'ont pas été abordées en termes de contrainte, mais plutôt comme étant parfois une nécessité. Divers membres du personnel scolaire ont également souligné l'importance de se montrer disponible pour les parents et de répondre rapidement à leurs questions lorsqu'ils entrent en contact avec l'école, une préoccupation qui rejoint les recommandations d'une recherche menée auprès de parents en milieux défavorisés (Kanouté, 2006).

Dans les écoles participantes, on tente également de diversifier les moyens de rejoindre les parents en leur offrant diverses options – courriels, applications, appels téléphoniques, messages dans l'agenda, etc. –, ce que Ryan (2006) recommande en termes de pratiques dites inclusives. Lors de notre entretien, la directrice adjointe de l'école 2 a d'ailleurs affirmé qu'elle n'avait

jamais travaillé dans un milieu scolaire aussi flexible à cet égard. Pour entrer en contact avec des familles plus difficiles à rejoindre, certains membres du personnel des milieux participants vont même jusqu'à se rendre directement à leur domicile, une stratégie faisant écho au modèle de collaboration dite fusionnelle décrit par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008). Par ailleurs, nous avons remarqué que les écoles comptent parfois sur le bouche-à-oreille pour transmettre certaines informations d'intérêt général; il peut s'agir, par exemple, d'activités parent-enfant organisées par l'école ou d'une séance d'information sur le système scolaire. Ce mode de transmission semble facilité par le fait que la majorité des familles des élèves habitent à proximité: *« Des fois, j'envoie un courriel massif, mais les parents vont l'apprendre par des voisins. [...] Les gens habitent près donc, si je dis qu'on a une soirée de parents, le mot se passe pas mal vite. »* [directrice, école 1] Cette pratique, selon nos interlocutrices, permet de rejoindre des familles du milieu avec lesquelles on n'a pas encore eu la chance de créer un lien parce qu'elles sont arrivées récemment, par exemple. Liboy (2014), qui s'est intéressé aux communications école-familles immigrantes en Alberta, indique que la tradition orale est ancrée dans la culture d'origine de certaines d'entre elles. Ce faisant, elles « recourent spontanément au bouche-à-oreille pour recueillir et transmettre l'information » (Liboy, 2014, p. 15). L'auteur propose ainsi aux écoles moins familières avec ce type de pratique de s'en inspirer afin de rejoindre le plus de parents possible. À l'école 2, c'est le père responsable de l'organisme participatif des parents que l'équipe de direction a tendance à mobiliser. Ce dernier interpelle d'autres parents du quartier et compte sur un effet « boule de neige » afin de transmettre certaines informations.

Plusieurs membres du personnel des milieux participants estiment que les parents apprécient la diversité des voies de communication, des propos appuyés par les trois mères que nous avons rencontrées: *« C'est important d'avoir plusieurs moyens de communiquer parce que tout le monde n'a pas les mêmes ressources. Si j'ai un message à transmettre à l'enseignant, j'écris dans l'agenda. Vu que j'ai une bonne relation avec la direction, je peux aussi aller à l'école pour la voir et parler avec elle. »* [parent 2, école 2] Une autre mère a indiqué qu'elle n'utilise pas d'ordinateur. Ce faisant, elle est reconnaissante qu'on lui offre l'occasion d'entrer en contact avec l'école de

différentes façons. Étant donné l’omniprésence des technologies ainsi que leur commodité, on pourrait être tenté de compter exclusivement sur l’envoi de courriels, mais il semble raisonnable de prétendre que cela ne permettrait pas de rejoindre l’ensemble des parents dans les milieux moins favorisés sur le plan socioéconomique, par exemple. Dans cet ordre d’idées, les écoles en milieux pluriethniques se doivent également de trouver des moyens de communiquer avec les parents qui ne parlent pas la langue d’usage de l’espace scolaire (Charette, 2016; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Charette (2016), par exemple, recommande de donner « l’accès aux familles à des informations qui concernent l’école et la scolarisation de leurs enfants dans une langue qu’elles maîtrisent, surtout lors des premiers contacts » (Charette, 2016, p. 315) afin qu’elles ne se sentent pas exclues. Un environnement scolaire qui se veut inclusif devrait donc utiliser différents moyens d’entrer en contact avec les parents non francophones afin d’assurer une prise en compte équitable de la diversité linguistique (Booth et Ainscow, 2002; Riehl, 2000). Dans les écoles participantes, certaines personnes estiment qu’il s’agit de s’adapter à cette réalité pour rejoindre un maximum de parents afin qu’ils puissent s’impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant: « *Tout dépend de l’objectif final. [...] On s’est dit [que lors des rencontres], il faut que les gens se sentent bienvenus et qu’ils comprennent.* » [entretien de groupe des professionnelles, école 1] La vision de la directrice s’inscrit dans la même logique: « *Quand le parent vient à l’école et que l’objectif, c’est qu’il comprenne la démarche qu’on fait auprès de son enfant, on va s’exprimer, peu importe la langue.* » Ce type de préoccupation s’harmonise avec les préceptes d’une éducation inclusive qui vise l’adaptation à l’altérité.

Dans les deux écoles, la diversité parmi le personnel est ainsi mise à profit pour communiquer avec des familles non francophones. Des intervenantes bilingues ou polyglottes deviennent sporadiquement des interprètes auxquelles on peut avoir accès rapidement et « gratuitement ». Dans sa thèse, Charette (2016) dépeint ce soutien linguistique « spontané » comme étant un avantage, puisque certains parents apprécient pouvoir bénéficier de traductions sommaires dans une langue qu’ils saisissent afin de mieux comprendre certaines informations. Ponctuellement, les écoles participantes font également appel à des ressources d’interprétariat; certains parents viennent quant

à eux accompagnés d'un enfant plus vieux, d'un ami ou d'un voisin locuteur du français ou de l'anglais pour faciliter la communication. Dans les milieux scolaires où il y a présence de parents non francophones ou non anglophones, il semble effectivement que l'accès aux services d'interprètes ou de traduction soit nécessaire afin de communiquer et de favoriser la compréhension de part et d'autre (Benoit *et al.*, 2008; Charette, 2016). Les interprètes, en plus de traduire les échanges verbaux, peuvent faire de la médiation culturelle. Nous avons d'ailleurs repéré, dans chaque école, la présence de différents membres du personnel qui tentent de faciliter la communication avec des familles, d'établir des ponts et de répondre à leurs besoins; il s'agit de TES ou de psychoéducatrices, par exemple. Changkakoti et Akkari (2008) soutiennent que certains parents immigrants établissent plus facilement un contact avec le personnel psychosocial qu'avec les enseignants ou les enseignantes; dans différents contextes, ces personnes peuvent agir à titre d'intermédiaires informels. Les observations dans les écoles participantes font également écho aux propos de Kanouté (2006), qui recommande de désigner une personne intervenante pour s'occuper du contact avec certains parents en milieu défavorisé. L'encadré 8.3. propose aux écoles des pistes d'action pour favoriser la communication avec les familles d'origine immigrante.

Encadré 8.3

Pistes d'action pour les écoles

- Prendre contact plus régulièrement avec certaines familles, sans ingérence; informer les parents d'aspects positifs liés à la vie scolaire de leur enfant.
- Se montrer flexible et chercher à s'adapter aux besoins et aux contraintes des parents pour les rejoindre (p. ex. varier les moyens de communication, les horaires, etc.).
- Informer les parents dans une langue qu'ils maîtrisent afin de transmettre les informations les plus importantes (p. ex. le service d'interprétariat).
- Désigner une personne responsable du contact avec les familles plus vulnérables ou difficiles à rejoindre (p. ex. un ou une TES).

3.4. La décentration et la communication interculturelle avec les familles

Dans les écoles participantes, plusieurs ont évoqué l'importance que revêt la réflexivité et la décentration socioculturelle, un aspect mis en exergue dans des publications concernant les relations école-familles immigrantes (Changkakoti et Akkari, 2008; Kanouté, 2002). En effet, nous avons senti l'ouverture ainsi que la vigilance de la plupart des membres du personnel scolaire face à de possibles conflits de valeurs ou en ne se laissant pas emporter par des jugements afin de préserver la relation avec certaines familles; ces préoccupations sont liées aux préceptes d'une éducation qui se veut inclusive à la diversité, comme décrits par Booth et Ainscow (2002). À l'image de ce que préconise Charette (2016), plusieurs membres du personnel des écoles participantes soulignent l'importance de chercher à comprendre « la réalité » des parents ou « leur perspective ». La directrice adjointe de l'école 2, par exemple, estime essentiel de se décentrer de ses valeurs en mettant l'accent sur l'importance de « *prendre le pouls de l'Autre* », comme elle l'a dit : « *Souvent, on se requestionne. C'est ça qui nous fait avancer et qui nous permet de voir qu'on n'avait pas vu cet angle-là. Il faut penser à l'angle du parent.* » Le directeur de la même école a tenu un discours semblable : « *Moi, je regarde ça à travers mes lunettes à moi, de Québécois. Il faut se surélever pour être capable de se mettre à la place de l'autre et essayer de comprendre d'où il part, lui aussi.* » [directeur, école 2]

La décentration socioculturelle permet de mieux comprendre ce qui se passe dans les familles et de ne pas se laisser emporter par les jugements à leur égard. Par exemple, certains parents ayant peu de moyens financiers éprouvent de la difficulté à préparer des lunchs variés en termes d'alimentation. Dans d'autres cas, des parents récemment arrivés vivant une grande vulnérabilité ont des préoccupations plus prioritaires que le type d'aliments à offrir à leurs enfants. Pour les écoles participantes, cela signifie de chercher à aider ou à outiller les familles lorsqu'on estime que les aliments offerts dans la boîte à lunch sont inadéquats, plutôt que de s'arrêter à les critiquer. L'encadré 8.4 propose aux écoles des pistes d'action pour favoriser la décentration socioculturelle et la communication interculturelle avec les familles.

Encadré 8.4

Pistes d'action pour les écoles

- Adopter une posture professionnelle en cas de désaccord ou de conflit; favoriser l'écoute et l'ouverture.
- Éviter les jugements; faire preuve de réflexivité et de décentration socioculturelle.
- Privilégier le maintien de la relation avec la famille, malgré des désaccords ou conflits, pour soutenir l'élève.

3.5. Le soutien à l'implication des parents et la valorisation de différents types d'engagements scolaires

Les milieux qui ont participé à notre recherche soutiennent l'implication des parents dans l'expérience scolaire de leur enfant en valorisant leur rôle, en prenant en compte leur opinion et en cherchant à faire équipe. Booth et Ainscow (2002) estiment qu'il s'agit de préoccupations qui devraient être au cœur d'une éducation qui se veut inclusive. Archambault et Harnois (2008), de leur côté, soutiennent que l'école « doit s'ouvrir aux parents, à leurs différences » et « elle doit leur offrir des occasions multiples et variées de s'impliquer, de participer, de contribuer » (Archambault et Harnois, 2008, p. 44). Une mère rencontrée a témoigné du fait qu'elle apprécie qu'on cherche à l'inclure dans les activités que l'école organise puisque cela lui permet de briser un certain isolement social: « *Il y a un moment, je n'avais rien à faire. Je restais seulement à la maison. C'est pour cela que j'ai accepté. Quand je reste à la maison, je pense beaucoup alors que quand je sors, ça me fait du bien.* » [parent 3, école 2] D'autres publications mettent en exergue l'importance de soutenir l'implication des familles dans la vie scolaire afin qu'elles se sentent reconnues comme étant de réelles partenaires (Booth et Ainscow, 2002; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Dans cette logique,

à l'école 2, les parents ont été impliqués dans le processus d'élaboration du projet éducatif afin de cibler les besoins spécifiques du milieu; un service de traduction a été mobilisé afin de permettre à ceux qui ne maîtrisent pas le français de participer. Ce type de préoccupation fait écho à un indicateur de l'*Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002), stipulant qu'une école ayant développé une culture inclusive à la diversité aura tendance à reconnaître l'expertise des familles et à chercher à la mettre à profit.

Pour impliquer les parents, diverses stratégies sont employées. À l'école 1, certaines personnes estiment qu'« *il faut les interpeller plus personnellement* », comme le soutient la psychologue: « *Si tu envoies un papier qui dit "venez nous accompagner à la sortie", tu ne vas pas en avoir, mais si t'appelles la maman d'un enfant et que tu dis "madame, je sais que vous êtes à la maison. Est-ce que vous aimeriez venir telle date?", là, tu vas les avoir les parents.* » [entretien de groupe des professionnelles, école 1] Des membres du personnel scolaire de chaque école admettent qu'il n'est pas toujours facile de soutenir l'implication de certains parents: « *Tu sais, souvent, on est dans notre bulle comme enseignante. On se dit "je m'attends à", mais nos attentes, des fois, ne sont pas réalistes. On ne peut pas s'attendre à ce que tout soit parfait et qu'ils nous comprennent, qu'ils fassent exactement ce à quoi on s'attend.* » [enseignante 6, école 1] Ils cherchent ainsi à s'adapter aux parents pour que ceux-ci s'impliquent à la hauteur de leurs capacités dans l'expérience scolaire de leur enfant (p. ex. du soutien dans la réalisation des devoirs, l'implication dans les activités organisées à l'école), ce que recommandent Kanouté et Lafortune (2011). La directrice de l'école 1 indique qu'il faut parfois « *réinviter* » certains d'entre eux ou ne pas « *se fâcher* » lorsqu'ils oublient un rendez-vous. Elle martèle également qu'il ne faut surtout pas « *accepter* » ce qu'on perçoit comme étant de la démobilisation chez des parents. Ce faisant, lorsqu'on souhaite un plus grand engagement de leur part, il incombe à l'école de chercher à les soutenir en les outillant ou en les référant à des ressources communautaires, par exemple; des propos cohérents avec le souci des milieux participants de se montrer inclusifs.

À plusieurs reprises, des membres du personnel scolaire des milieux participants ont mis l'accent sur la nécessité de s'ajuster aux imprévus, d'« être vite, rapide, et offrir des solutions de rechange » en cas de besoin [entretien de groupe des professionnelles, école 1]. La psychoéducatrice de l'école 2 a tenu les propos suivants : « Il y a quelque chose de communautaire ici. Les mamans, des fois, elles disent : "On ne peut pas se déplacer, on a plusieurs enfants." On leur dit : "Amenez les bébés. On va mettre des crayons sur la table et on va colorier." Des fois, j'en ai un dans les bras puis on jase. » Nos séjours ethnographiques dans les écoles participantes nous ont également permis d'observer l'ouverture de plusieurs membres du personnel au regard de divers modes de collaboration école-familles. Cette volonté de valoriser d'autres types d'engagements parentaux que celui que l'école préconise habituellement (p. ex. un suivi des devoirs à la maison, la participation aux instances telles que le conseil d'établissement de l'école) a été mise en lumière dans d'autres écrits (Charette, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). À l'école 1, la directrice explique aux parents qu'ils peuvent s'impliquer de différentes façons, même s'ils ne maîtrisent pas la langue ; elle sent que ça les rassure. Elle leur propose de demander à l'enfant comment s'est passée sa journée, de lire un livre avec lui peu importe la langue ou d'aller à la bibliothèque, par exemple.

Dans les deux écoles, plusieurs membres du personnel scolaire ont souligné l'importance de rassurer les parents qui doutent de leur capacité d'assurer le suivi scolaire à la maison pour différentes raisons, notamment ceux qui ne maîtrisent pas le français ou ceux qui sont souvent absents en raison d'un cumul d'emplois. Ils leur expliquent qu'ils n'ont pas à s'acharner sur les devoirs qui leur semblent impraticables, par exemple. Ces propos font écho aux recommandations de Kanouté (2006), qui rappelle que l'objectif du travail scolaire à la maison ne devrait pas être l'appropriation d'une partie du curriculum qui n'a pas été suffisamment traitée en classe, au risque de susciter du stress et de créer des inégalités en « condamnant » certains élèves aux limites des compétences de leurs parents en matière de suivi scolaire.

À ce sujet, plusieurs enfants des milieux participants bénéficient de programmes d'aide aux devoirs offerts par l'école ou des organismes communautaires du quartier. L'un d'entre eux, situé à un jet de pierre de l'école 2, offre différentes versions de ce service, selon les besoins des élèves et des familles (p. ex. le midi, le soir, à l'école, à la maison). La directrice de cet organisme estime que le programme de tutorat à la maison permet, en plus d'aider l'enfant, d'outiller et de conseiller les parents. Lorsqu'il s'agit de familles non francophones, elle en profite pour expliquer ce qui est écrit dans l'agenda, par exemple: «*Il suffit qu'on soit là, derrière le parent. On y va deux soirs par semaine et le reste du temps, c'est les parents. [...] Ils voient les devoirs et on leur explique l'agenda. Puis là, on parle: "Vous avez un enfant? Ah oui, vous faites ça? Vous venez de quel pays?"*» [directrice de l'organisme 1, communauté] Selon la directrice de l'organisme, cela permet d'entrer en relation avec les familles du milieu pour leur offrir du soutien social et scolaire, sans donner l'impression qu'on cherche à s'ingérer dans leur intimité ou dans leur rôle parental.

Dans chaque école, nous avons d'ailleurs repéré une variété d'initiatives visant à informer les familles, à les outiller et à leur offrir des conseils; des préoccupations qui s'inscrivent dans les préceptes d'une éducation qui se veut inclusive (Booth et Ainscow, 2002). Par exemple, leur site internet respectif, qu'il est possible de traduire dans plus d'une centaine de langues, regorge d'informations qui visent à faciliter la compréhension au regard du quotidien scolaire (p. ex. des informations concernant les services éducatifs et professionnels offerts ou concernant le passage du primaire vers le secondaire, des liens vers les sites des organismes communautaires du quartier, etc.). Ce type de pratiques permet de soutenir la collaboration avec les familles immigrantes qui ne connaissent pas le système scolaire, par exemple, selon Kanouté et Lafortune (2011). À l'école 2, une enseignante suggère aux parents qui souhaitent s'impliquer, mais qui ne maîtrisent pas le français, de demander à un enfant plus grand ou à un voisin de traduire, si cela est possible. Plusieurs personnes intervenantes ont d'ailleurs parlé de l'importance de conseiller les familles au regard de l'utilisation de la langue à la maison, sans imposer l'usage absolu du français. Elles cherchent ainsi à les outiller

sans jugement, tout en ayant le souci de leur faire sentir que leur rôle auprès de leur enfant est important, ce qui permet, selon Moliner (2017), d'entretenir une relation horizontale et démocratique avec les parents, un autre précepte d'une éducation dite inclusive.

Par ailleurs, d'autres publications suggèrent qu'un milieu scolaire qui souhaite soutenir l'implication des parents d'élèves dans une perspective inclusive cherche à les inviter dans différents contextes (Booth et Ainscow, 2002 ; Ryan, 2006). Dans les écoles participantes, nous avons perçu la volonté d'attirer les familles par divers moyens, en dehors des rencontres formelles, comme le témoigne cette enseignante : *« Il y a beaucoup d'efforts qui sont faits pour que les parents viennent faire du bénévolat. Tu sais, ils ont leur place dans les classes. »* [enseignante 7, école 1] Les familles sont invitées à participer à différentes activités ou à prêter main-forte lors de certains événements, par exemple. La présence accrue de parents dans les écoles semble renforcer le lien avec les membres du personnel scolaire : *« Ils voient c'est quoi l'école, ils rencontrent le personnel dans un autre contexte qu'en position d'autorité. Ils ne viennent pas seulement quand il y a un problème. C'est plus accueillant et moins menaçant. »* [secrétaire, école 1]. La mère d'un élève estime que sa participation à différentes activités lui permet de comprendre davantage le quotidien scolaire : *« Ça permet de mieux comprendre ce que l'enfant vit, ce que les enseignants vivent et les relations qu'ils ont. Quand on est à la maison, on n'arrive pas à bien saisir la réalité de l'école. Là, j'ai vu comment tout fonctionnait. J'ai beaucoup aimé être impliquée dans l'école! »* [parent 1, école 1]

À l'école 1, des enseignantes « ouvrent les portes de leur classe » pour que des parents effectuent du bénévolat. Cette initiative est largement appuyée par l'équipe de direction qui encourage les façons informelles et créatives d'enseigner, ce que préconisent des spécialistes de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002). Selon la directrice adjointe, il est gagnant de s'ouvrir à l'idée qu'il y ait des parents dans l'école de manière plus constante ; elle estime qu'on ne peut faire l'économie du soutien et des ressources qu'offre la communauté. À ce sujet, une enseignante (enseignante 2, école 1)

explique qu'elle ouvre sa porte parce que cela lui permet d'avoir un coup de main en classe. Lorsqu'un parent bénévole s'occupe du reste du groupe, elle peut travailler avec ceux qui ont besoin d'un encadrement plus personnalisé. D'un autre point de vue, les parents, souvent désignés comme étant « experts » de leur enfant (Booth et Ainscow, 2002), ont tendance à développer des approches ou des stratégies pour travailler auprès d'eux ; leur présence en classe permet à l'enseignant ou l'enseignante de s'en inspirer. D'autres bénévoles profitent de l'occasion pour s'outiller et s'inspirer afin de renouveler les pratiques qu'ils emploient pour accompagner leur enfant dans leur parcours scolaire. La directrice adjointe de l'école 1 estime également que leur présence en classe permet à certains d'entre eux de mieux comprendre le travail de l'enseignante et d'acquérir une sorte d'empathie envers le travail du personnel scolaire. Changkakoti et Akkari (2008), qui partagent cet avis, parlent d'un « passage de frontières » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 428) qui aide chacun des partis à mieux comprendre la réalité de l'autre. Une des mères que nous avons rencontrées nous a expliqué qu'elle a saisi cette occasion de faire du bénévolat en classe pour « créer une alliance » avec divers intervenants scolaires : « *Ça m'a permis de voir comment ma fille fonctionnait dans sa classe. Après, on n'est pas surpris quand on reçoit un mot de l'enseignante disant que l'enfant a fait telle chose. On se dit "ah oui, c'est tout à fait possible" parce qu'on a eu l'occasion de voir.* » [parent 1, école 1] La présence de parents bénévoles en classe semble aussi gagnante pour ceux qui saisissent cette occasion pour apprendre le français, comme le témoigne cette enseignante : « *Dans ma classe, elle a été en immersion. [...] Après deux mois, la directrice a rencontré cette mère-là et elle a dit : "Votre français est tellement bon ! Qu'est-ce que vous avez fait ?" – "J'ai été dans la classe de madame J.!"* » [enseignante 2, école 1]

Selon Mendonça Dias (2010), l'école peut jouer un rôle quant à la francisation des familles en leur offrant d'autres types de soutien. Dans cette optique, à l'école 1, des parents ont la chance de suivre des cours de français à même l'établissement : « *C'est dans un esprit de partage avec la communauté, de changement de mentalité pour que le parent se sente plus à l'aise de venir à l'école, de créer un certain réseau avec d'autres parents aussi qu'on souhaite offrir les cours de français.* » [directrice, école 1] La directrice estime que la majorité des

membres de l'équipe-école apprécient cette initiative parce que cela permet, en retour, de mieux travailler avec certains parents et « *de créer des liens parce qu'on les voit plus souvent* » [directrice, école 1]. Elle pense que les familles, de leur côté, sont reconnaissantes d'avoir l'occasion de se retrouver dans l'école de leur enfant en dehors d'événements scolaires plus formels. Encore une fois, ses propos reflètent l'importance qu'accordent ces milieux à l'effet de soutenir un climat scolaire d'ouverture, faisant écho aux préceptes d'une éducation qui se veut inclusive. L'encadré 8.5 propose aux écoles des pistes pour soutenir l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant.

Encadré 8.5

Pistes d'action pour les écoles

- Valoriser le rôle des parents et reconnaître les connaissances qu'ils ont développées auprès de leur enfant.
- Inviter les familles à l'école en dehors des rencontres formelles; leur offrir des occasions variées de s'impliquer ou de participer à la vie scolaire (p. ex. du bénévolat en classe, la participation à l'élaboration du projet éducatif de l'école, etc.).
- Être flexible et s'adapter aux imprévus pour favoriser l'implication de certains parents (p. ex. au besoin, tenter de les rejoindre à différents moments).
- S'ouvrir à différents types d'engagement parental, en dehors des attentes habituelles de l'école.

3.6. Le référencement vers des ressources et l'accompagnement des familles

Les milieux participants sont à l'affût des besoins des familles des élèves qu'ils cherchent souvent à combler en les référant à des ressources externes telles que des organismes communautaires. Différentes situations

nous ont également été signalées par des personnes intervenantes qui s'investissent auprès de familles – souvent récemment arrivées ou non francophones – pour des raisons médicales ou psychosociales. Certains membres du personnel des deux milieux affirment que sporadiquement, ils prennent contact avec des médecins, effectuent des suivis médicaux ou accompagnent des familles à travers le système de santé et de services sociaux. Lorsqu'un enfant doit se rendre à un rendez-vous médical, il arrive qu'on propose à des parents de les accompagner en voiture, par exemple. À l'école 2, la directrice adjointe explique qu'il lui arrive ponctuellement de rédiger des notes pour des parents non francophones en vue d'une rencontre avec un médecin. La psychoéducatrice, pour sa part, s'assure de vérifier si les familles qu'elle a mises en contact avec des ressources médicales ou communautaires ont reçu les services dont elles avaient besoin; elle relance les ressources lorsque nécessaire.

Divers membres du personnel scolaire soutiennent que les besoins de certaines familles les incitent à s'investir au-delà du mandat traditionnel de l'école, en dehors de l'espace physique et temporel de celle-ci. Dans chaque milieu, nous avons recensé des pratiques qui s'apparentent à une forme de collaboration dite fusionnelle, un modèle décrit par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) dans lequel on « sort de l'institution pour entrer dans la famille » (Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 302). Parfois, il s'agit de chercher à (re)créer des liens avec une famille: « *Si on sent que les parents se coupent de l'école et que la communication ne se fait plus, ni par l'agenda ni par téléphone, on se dit: "Il faut aller les voir et vérifier ce qui se passe parce qu'il y a quelque chose".* » [psychoéducatrice, école 2] À son avis, s'investir ainsi permet de créer un lien, en plus de favoriser l'émergence d'un sentiment de confiance réciproque. Des membres du personnel de chaque école ont également expliqué qu'ils se rendent parfois au domicile de familles pour leur donner un coup de main et se rapprocher d'elles, une pratique que Riehl (2000) qualifie d'inclusive. Les raisons qui les poussent à s'impliquer de la sorte sont diverses: aider à subvenir à leurs besoins de base en apportant de la nourriture ou des vêtements, offrir du soutien social ou scolaire, etc. Une enseignante de l'école 1, par exemple, a aidé une mère nouvelle arrivante

à s'inscrire à des cours de conduite et à se trouver un emploi. À l'école 2, la directrice adjointe, qui a déjà travaillé dans le milieu communautaire, a expliqué qu'elle a reconduit à son camp de vacances un élève dont la mère n'avait pas de voiture; elle lui a également fourni l'équipement requis pour participer aux activités (p. ex. un maillot de bain).

S'impliquer au-delà du mandat traditionnel de l'école semble avoir des bénéfices de part et d'autre. Certains membres du personnel expliquent que l'expérience est gratifiante. D'autres pensent que cette implication permet de créer un lien de confiance avec les parents qui, en retour, collaborent davantage. Les raisons qui motivent cette implication auprès de familles varient d'une situation à l'autre, mais nous n'avons pas senti qu'ils le font « sauvagement » ou pour s'ingérer, une situation que certains parents ont dénoncée dans le cadre d'autres recherches (Benoit *et al.*, 2008). La psychoéducatrice de l'école 2, par exemple, soutient l'importance d'informer les parents à l'avance de sa venue pour ne pas arriver à l'improviste et risquer qu'ils se sentent envahis. Une enseignante (enseignante 4, école 1), quant à elle, explique qu'elle s'assure de prendre le pouls de la famille et qu'elle s'implique en dehors de l'école seulement si elle sent que cette dernière en bénéficiera réellement. L'encadré 8.6 propose aux écoles des pistes d'action pour soutenir les familles en dehors de l'école.

Encadré 8.6

Pistes d'action pour les écoles

- Accompagner certaines familles à travers le système de santé et de services sociaux lorsque nécessaire et possible (p. ex. un suivi de rendez-vous médical, la rédaction de notes pour le professionnel de la santé, etc.).
- Visiter les familles plus difficiles à rejoindre pour (re)créer un lien et tenter de donner un coup de main pour soutenir le bien-être et la réussite de l'élève (p. ex. du soutien social ou scolaire).

Conclusion

Cette recherche visait à décrire ce qui caractérise des écoles en milieu urbain qui se mobilisent afin de soutenir le bien-être ainsi que la réussite d'élèves qui vivent un cumul de vulnérabilités socioscolaires comme la défavorisation et l'immigration récente². Pour mener à bien notre projet, nous avons construit un cadre théorique basé sur l'éducation inclusive, une approche dont l'objectif est de s'adapter aux besoins de chaque personne dans une perspective d'équité. Ce cadre théorique nous a permis de formuler un objectif général – Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter aux enjeux que suscitent des réalités telles que l'immigration récente et la précarité économique – et des objectifs spécifiques de recherche.

La posture méthodologique que nous avons adoptée – l'approche ethnographique – nous a permis de passer une année scolaire dans deux écoles primaires de Montréal dans lesquelles la diversité sociale et ethnoculturelle est prégnante afin de recenser et d'analyser les pratiques, les attitudes et les dynamiques relationnelles/partenariales du personnel sous l'angle du paradigme de l'éducation inclusive. L'analyse de nos données révèle effectivement un cumul de vulnérabilités qui a le potentiel de placer des enfants dans des situations à risque sur le plan socioscolaire. Et pourtant, les deux écoles participantes, qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à l'immigration récente, nous ont été recommandées par deux professionnelles des ressources éducatives de leur commission scolaire, car elles s'en sortent malgré tout. Nous avons donc recensé leurs caractéristiques pour les comparer au modèle théorique de l'éducation inclusive. Nos résultats ont révélé ces pratiques en

2 Bien que la collecte de données ait été effectuée dans des écoles montréalaises, nous pensons que les résultats pourraient être pertinents pour des milieux scolaires pluriethniques et défavorisés en dehors du Québec, qui souhaitent adopter des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration avec les familles.

congruence avec l'un de nos objectifs spécifiques qui consistait à « décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves ».

Notre présence sur le terrain nous a permis de noter l'ampleur des efforts déployés afin d'appivoiser les parents, de créer des liens et de développer la confiance nécessaire à la collaboration. Dès nos premiers instants dans les écoles participantes, nous avons remarqué l'importance accordée à la relation et au travail avec les familles. Tout au long de l'année, nous avons côtoyé divers membres du personnel qui incarnent au quotidien les préceptes et les valeurs d'une éducation inclusive à différents niveaux. Notre approche ethnographique nous a permis de recenser différentes ressources déployées quotidiennement à cet effet : accueil chaleureux, communications régulières et variées, invitations en dehors des rencontres formelles et soutien à l'implication des familles, décentration et communication interculturelle, soutien et accompagnement des familles au-delà du mandat officiel de l'école. Nous n'avons jamais senti que des membres du personnel scolaire tentaient d'imposer une vision du monde ou une façon d'exercer le rôle de parent ; il nous a plutôt semblé que différents membres du personnel scolaire désirent travailler en partenariat et outiller les familles. Dans ces deux écoles, il y a une conscience du fait que les parents immigrants sont avant tout des parents, mais que certains d'entre eux ont besoin de davantage de soutien, et ils s'adaptent à cette réalité ; il s'agit assurément de pratiques inclusives, dans un contexte de diversités ethnoculturelle et sociale, permettant de favoriser le bien-être et la réussite de l'ensemble des élèves.

Pour conclure, nous estimons qu'il serait important de mener une recherche visant à cibler les caractéristiques d'une école secondaire qui se veut inclusive puisque la réalité diffère de celle du primaire, à plusieurs égards, en termes de relations école-familles et d'implication parentale, notamment.

POUR EN SAVOIR PLUS

Éléments d'intérêts	Références
Sur la thèse de doctorat dont il est question dans ce chapitre	Gosselin-Gagné, J. (2018). <i>L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle</i> , thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, < https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215 >, consulté le 13 décembre 2023.
Sur le cadre de référence du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant les relations école-familles immigrantes-communauté	Gouvernement du Québec (2014). <i>Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Partenariat – École, famille et communauté</i> , < https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_4_Parteneriat.pdf >, consulté le 13 décembre 2023.
Sur d'autres moyens de soutenir la relation école-familles en contexte de diversité	Charette, J. et J.-C. Kalubi (2016). « Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec », <i>Education, Sciences & Society</i> , 2, p. 127-149.

Références

Ainscow, M. et S. Miles (2008). « Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? », *Perspectives*, XXXVIII(1), p. 20-47.

Archambault, J. et L. Harnois (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires, de la région de Montréal*, Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Université de Montréal, <https://www.academia.edu/5289479/Diriger_une_%C3%A9cole_en_milieu_d%C3%A9favoris%C3%A9_1>, consulté le 15 décembre 2023.

- Beaupré, P., L. Landry et S. Tétréault (2010). « Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, M., C. Rousseau, p. Ngirumpatse et L. Lacroix (2008). « Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 313-332.
- Booth, T. et M. Ainscow (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Changkakoti, N. et A. Akkari (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 419-441.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16397>>, consulté le 13 décembre 2023.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215>>, consulté le 6 décembre 2023.
- Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 171-190.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, <https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/parents_emd_accumpa_enfants.pdf>, consulté le 15 décembre 2023.
- Kanouté, F. (2006). « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant », *Interactions*, 9(2), p. 17-38.

- Kanouté, F. et G. Lafortune (2011). « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexion sur quelques enjeux à Montréal », *Éducation et francophonie*, 39(1), p. 80-92.
- Liboy, M.-G. (2014). « Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants », *Éducation comparée et internationale*, 43(2), <<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1316&context=cie-eci>>, consulté le 13 décembre 2023.
- Liboy, M.-G. et M. Venet (2011). « Participation des familles immigrantes à l'école: points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta) », *Migration et intégration*, 12, p. 155-171.
- Mendonça Dias, C. (2010). « La décentration dans l'accueil des parents: l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », dans p. Madiot (dir.), *L'école et les parents au collège et au lycée, Repères pour agir*, <<https://core.ac.uk/download/pdf/52430678.pdf>>, consulté le 15 décembre 2023.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – 2019*, Québec, Gouvernement du Québec, Service de la recherche, de la statistique et de la veille, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf>, consulté le 13 décembre 2023.
- Moliner, O. (2017). « Engagement familles-enseignants dans les processus de changement vers une école inclusive interculturelle », dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive: regards croisés sur les défis actuels*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 19-38.
- Pepin, M. (2011). « L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui? », *Recherches qualitatives*, 10, p. 30-46, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Pepin.pdf>, consulté le 13 décembre 2023.
- Rachédi, L. et M. Vatz Laaroussi (2016). « Les processus migratoires: revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*, Anjou, Fides Éducation, p. 70-78.

- Riehl, C.J. (2000). «The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration», *Review of Educational Research*, 70(1), p. 55-81.
- Ryan, J. (2006). «Inclusive leadership and social justice for schools», *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), p. 3-17.
- UNESCO (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage : synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186030>>, consulté le 13 décembre 2023.
- Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., C. Lévesque, F. Kanouté, L. Rachédi, C. Montpetit et K. Duchesne (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Woods, p. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin Éditeur.

Conclusion

La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative: des processus en constante évolution

Marie-Hélène Giguère et France Dubé

Ce collectif a pour but de présenter une synthèse des connaissances relatives à la collaboration et au partenariat, mais également de présenter des résultats de recherches récentes menées par les membres chercheuses et chercheurs du RÉVERBÈRE en lien avec ces thématiques. À cet effet, le chapitre 1 présente cette synthèse des connaissances visant à définir la collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative des élèves. Ces pratiques reconnues efficaces par la recherche peuvent outiller les partenaires du RÉVERBÈRE dans leurs interactions et interventions entre les milieux communautaires et scolaires. Dans cet ultime texte, les principales conclusions de la synthèse des connaissances seront reprises et illustrées par les différentes recherches présentées dans cet ouvrage.

1. La clarification des concepts de collaboration et de partenariat

Des écrits scientifiques ont permis de préciser les distinctions et les relations entre les concepts de collaboration et de partenariat, souvent illustrés sous forme de processus ou de démarches, de même que leurs nuances.

La collaboration se définit comme une conciliation des efforts de toutes les personnes participantes qui prennent des décisions partagées en vue d'atteindre un but commun. Des caractéristiques se dégagent de cette culture commune, dont la nécessaire parité entre les personnes participantes, l'acte volontaire de la collaboration, un partage des responsabilités, une relation d'interdépendance entre les personnes et la poursuite de buts partagés. En contexte scolaire, collaborer signifie aussi développer une intelligence collective en poursuivant ce but commun. Le partenariat réfère plutôt à l'association de partenaires en fonction de leurs ressources et de leurs expertises respectives en vue d'atteindre des objectifs partagés. Dans une relation partenariale, deux ou plusieurs cultures communes s'unissent pour répondre à des besoins partagés dans un rapport égalitaire où les expertises complémentaires sont reconnues. Un partage des informations et des ressources s'effectue et les décisions sont prises par consensus. Cette culture partenariale demande du temps pour s'établir. Le développement d'une confiance mutuelle et l'établissement d'objectifs communs de la part des partenaires s'avèrent des étapes importantes, tout comme la mise en œuvre du plan établi collectivement et l'évaluation des résultats pour réguler les actions de chacun des partenaires. La collaboration et le partenariat amènent parfois des réorganisations au sein des établissements et entre les instances qui contribuent à la réussite éducative des élèves en contexte de diversité.

2. L'autodétermination en filigrane du modèle de collaboration dans la communauté éducative

Le chapitre 1 expose la figure montrant les divers axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative.

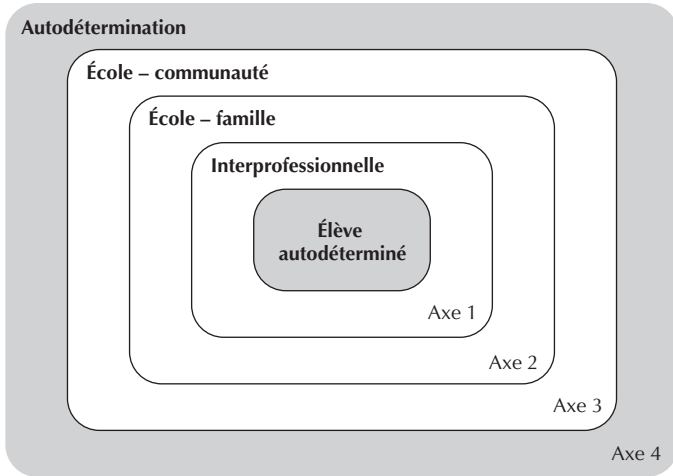


Figure C.1 Les axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative

Le premier et dernier axe de la synthèse concerne l'autodétermination. En réalité, cet axe se dessine en filigrane de tous les autres. C'est la raison pour laquelle il a été présenté au chapitre 2 de cet ouvrage. Ainsi, l'élève apprend d'abord à faire des choix pour son bien-être et sa réussite, à s'autodéterminer, et il est soutenu par l'école, sa famille et sa communauté pour le faire. Dans la collaboration interprofessionnelle, le volontariat et l'engagement mutuel créent ensuite une autodétermination des professionnels qui travaillent ensemble. Il en est de même pour les familles qui peuvent agir avec autodétermination lorsqu'elles sont accueillies par l'école. Enfin, dans le partenariat école communauté, les écoles et les institutions/organismes qui œuvrent dans le quartier choisissent de s'investir dans un tel partenariat, étant ainsi autodéterminés pour le faire. C'est ce qui est évoqué au chapitre 2 qui traite de l'autodétermination, au-delà du concept appliqué aux personnes apprenantes. La capacité à s'autodéterminer est partie inhérente du bien-être de la personne apprenante dans sa quête de réussite éducative. En effet, les personnes intervenantes doivent tenir compte et même favoriser la pleine expression de l'autodétermination chez l'élève sans influencer indûment ce dernier. Il importe en effet que les intervenants et intervenantes scolaires

proposent des occasions aux personnes apprenantes pour s'autodéterminer, jouant ainsi un rôle de facilitateurs dans cette autodétermination. Il s'avère important de travailler avec l'élève afin de mettre à sa disposition les conditions facilitatrices dans le cadre scolaire en tenant compte des composantes sociales et environnementales des programmes éducatifs, mais également de favoriser ces conditions facilitant les occasions dans les autres cadres de vie de l'élève pour favoriser l'autodétermination et le bien-être. La collaboration et le partenariat pourraient contribuer à générer davantage de chances pour les élèves, notamment en étant sensibles aux influences possibles de la part des personnes en situation d'influence auprès des élèves. Ces personnes doivent être outillées afin d'accueillir les volontés de changement manifestées par l'élève.

Ce chapitre souligne l'importance de la collaboration et du partenariat dans l'autodétermination de l'élève. En effet, autodétermination ne veut pas dire autonomie, et les personnes qui gravitent autour de l'élève et le soutiennent doivent également se concerter pour accompagner celui-ci dans son autodétermination, et en faire même la promotion, sans le laisser seul face à ses choix et décisions. Il en est ainsi de l'autodétermination de chacune des personnes intervenantes. L'autodétermination par la nature et l'aventure est un exemple de contexte naturel favorisant l'autodétermination des individus y participant puisqu'il met en scène de nombreux leviers autodéterminants. Ces situations favoriseraient l'autodétermination de l'individu, mais également celle du groupe, ce qui renvoie à une relation symétrique entre les partenaires.

3. Des dispositifs au service de la collaboration en milieu scolaire

Des dispositifs contribuent à la collaboration en milieu scolaire, ce qui constitue l'axe 1 présenté par la synthèse des connaissances ; plusieurs modèles d'organisation des services éducatifs dépendent de la collaboration établie dans les écoles pour soutenir la scolarisation des élèves et assurer leur bien-être et leur réussite éducative en contexte de diversité. La collaboration interprofessionnelle au sein des écoles s'avère un levier majeur pour

relever les défis collectivement. Parmi les conditions d'efficacité de ce type de collaboration, notons le fait de se fixer des objectifs clairs répondant aux besoins des personnes intervenantes pour le bien-être et la réussite des élèves. Le chapitre 3 en donne des exemples concrets : la collaboration du personnel scolaire dans cinq écoles québécoises pour la réussite à l'inclusion d'élèves, identifiés au Québec élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) par les services scolaires, s'est révélée efficace entre autres dans les rapports égalitaires et respectueux entretenus entre les membres des différentes dyades. Le caractère volontaire de la collaboration contribue également à entretenir ce lien de confiance réciproque lorsqu'il est possible d'y accorder du temps pour le construire. Déterminer des espaces-temps afin d'établir cette collaboration s'avère aussi une condition essentielle pour engendrer des échanges fédérateurs centrés sur l'élève qui fait non pas partie d'une classe, mais qui est membre de la grande communauté-école, au même titre que les intervenants et les intervenantes.

Cette collaboration interprofessionnelle s'observe aussi dans le chapitre 4 sur la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues. Selon l'étude qui est rapportée, deux conditions semblent essentielles au bon fonctionnement de cette collaboration : l'ajout de temps de concertation et la formalisation des pratiques collaboratives. Ceci va dans le même sens que les résultats présentés au chapitre 5 portant sur les analyses de pratiques : la collaboration fonctionne lorsque les valeurs à privilégier sont communes, les thèmes discutés et l'animation des séances répondent aux besoins des personnes participantes et s'effectuent dans un climat de respect mutuel. La participation au groupe doit aussi être reconnue comme du temps de travail.

4. Le partenariat école-famille-communauté

Au-delà des institutions scolaires, il existe également la famille et les parents qui sont impliqués dans le projet scolaire de leur enfant ; cette collaboration constitue l'axe 2 de la synthèse des connaissances. L'invitation à participer à la vie scolaire, lors de rencontres formelles et informelles, favorise les occasions d'échanges entre parents, et entre parents et le personnel

enseignant. Puisque certains parents d'élèves manquent de repères pour décoder la culture scolaire, il s'avère important de mieux connaître les contextes de vie des familles, ce qui constituerait un levier pour établir la collaboration avec celles-ci. Analyser le rapport à soi et le rapport aux autres et réfléchir à sa manière de vivre le métier et de le pratiquer contribuent à situer sa propre perspective quant à la collaboration à établir avec les parents. Une prédisposition à mieux comprendre le sens de l'école contribuerait à une meilleure préparation à rencontrer les parents d'élève et à collaborer avec eux.

Toutefois, il semble parfois difficile de bien arrimer la participation des parents à la vie scolaire, comme en témoignent les chapitres 6 et 7 portant sur la collaboration avec les parents de familles immigrantes. En effet, il semble essentiel que les membres du personnel scolaire établissent d'abord un lien de confiance avec les familles issues de l'immigration récente qui se retrouvent souvent à une grande distance culturelle de l'école québécoise. L'accueil de l'autre et de sa réalité, par une capacité de décentration du personnel scolaire, permet aux familles de se révéler dans leur vulnérabilité et d'exprimer leurs besoins. C'est par une attitude bienveillante et une communication saine et harmonieuse que pourra s'établir cette collaboration avec les parents. C'est aussi ce qui se révèle du chapitre 8 qui traite de conditions pour devenir une école inclusive et ouverte aux familles. Ces stratégies passent entre autres par l'organisation de rencontres d'accueil, d'activités réunissant les familles ou encore la présence d'un organisme de quartier dans et autour de l'école. Soutenues par la direction d'école, ces activités peuvent avoir un effet boule de neige positif lorsque des parents qui s'impliquent dans l'école invitent d'autres familles à faire de même. On y souligne que de s'impliquer au-delà du mandat traditionnel de l'école entraînerait des retombées positives de part et d'autre de cette collaboration.

Le partenariat école-communauté, axe 3 de la synthèse des connaissances, montre que l'ensemble des populations qui gravitent dans le quartier où se situe l'école peut contribuer à la réussite éducative des élèves en contexte de diversité. Que ce soit par le partage de ressources (locaux, ressources professionnelles) ou par l'organisation de projets communs (aide aux devoirs, activités parascolaires), l'objectif de ce partenariat entre l'école et sa communauté

est d'impliquer l'ensemble des personnes actrices du quartier dans la mission éducative ainsi qu'à améliorer les conditions de vie de toute la communauté, incluant entre autres la réussite éducative des jeunes.

En terminant, les chapitres de ce collectif visaient à expliciter ou exemplifier les quatre axes de la collaboration et du partenariat dans la communauté éducative. L'autodétermination, qui agit à la fois sur les personnes apprenantes, mais aussi sur les personnes intervenantes, a été définie afin qu'elle soit perçue comme un déterminant des actions entreprises dans la collaboration dans l'école entre les membres du personnel scolaire avec les familles et avec la communauté.

Des pistes de solutions, des facilitateurs et différents leviers ont été proposés dans cet ouvrage pour guider les personnes intervenantes, les membres de la communauté éducative et les parents dans l'établissement d'un partenariat. Des projets verront l'épanouissement de nouvelles collaborations et de nouveaux partenariats et la mise en œuvre d'actions concrètes en vue de favoriser et même de promouvoir le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. Ces projets seront porteurs de nouvelles avancées scientifiques et, associés aux connaissances partagées dans cet ouvrage, ils mèneront au développement d'outils visant à soutenir la collaboration et le partenariat en milieu scolaire. Rappelons que les élèves eux-mêmes sont des partenaires à part entière de cette alliance. Leur implication dans les décisions, leur voix et leur autodétermination ont des effets importants sur leur propre bien-être et leur réussite éducative, tout comme sur le bien-être des différentes personnes intervenantes qui structurent l'environnement autour d'eux. Afin de poursuivre les visées de collaboration et de partenariat pour favoriser le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité, des outils sont mis à la disposition des personnes utilisatrices sur la plateforme du RÉVERBÈRE, tout comme des ouvrages développés et proposés par des membres et partenaires du Réseau. Ils peuvent être librement consultés à l'adresse <<https://reverbereeducation.com/>>.

Notices biographiques

Élisabeth Boily est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), elle a également été orthopédagogue-conseil au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. Ses travaux de recherche portent sur l'organisation des services en orthopédagogie, ainsi que sur le rôle de l'orthopédagogue.

elisabeth2_boily@uqac.ca

Olivier Bruchesi est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Enseignant au secondaire au Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean, il s'intéresse aux pratiques inclusives d'enseignement de la lecture et de l'écriture et au développement professionnel des enseignants et des enseignantes. Il est également auteur de matériel didactique et collaborateur à différents projets de recherche sur la collaboration, le partenariat et l'inclusion scolaire.

olivier.bruchesiboucher@cslsj.qc.ca

France Dubé est professeure titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où elle œuvre en formation initiale des enseignants et enseignantes de même qu'à la maîtrise et au doctorat en sciences de l'éducation. Elle est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE); de la Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité: Persévérance Et réussite (PÉRISCOPE); du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ); et du groupe de recherche Apprenants en difficulté et littératie (ADEL). Elle s'intéresse à la collaboration interprofessionnelle en éducation, au développement professionnel des enseignants et enseignantes, à l'organisation innovante des services éducatifs de même qu'à l'enseignement-apprentissage de la littératie.

dube.france@uqam.ca

Tara Flanagan est professeure et chercheuse au Département de psychoéducation et counselling de l'Université McGill. Elle est une fière membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Ses intérêts de recherche sont liés à l'inclusion pour tous, au leadership et à l'autodétermination.

taradawn.flanagan@mcgill.ca

Marie-Eve Gadbois est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a collaboré aux diverses activités de l'équipe Collaboration et partenariat du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), notamment à titre d'auxiliaire de recherche. Ses intérêts de recherche portent sur l'organisation scolaire ainsi que sur la collaboration dans un contexte de diversité d'apprenants et d'apprenantes.

gadbois.marie-eve@uqam.ca

Marie-Hélène Giguère est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle fait partie de l'équipe de recherche Apprenants en difficulté et littératie (ADEL) et est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Elle s'intéresse à l'orthodidactique du français, soit aux difficultés inhérentes à la langue écrite pouvant poser des difficultés d'apprentissage aux élèves. Ses travaux portent également sur le développement professionnel du personnel scolaire (dont les personnes enseignantes, les orthopédagogues, les personnes en conseillances pédagogiques).

giguere.marie-helene@uqam.ca

Justine Gosselin-Gagné est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (option psychopédagogie) de l'Université de Montréal. L'objectif principal de sa thèse visait à dresser un portrait ethnographique d'écoles montréalaises en milieux pluriethniques et défavorisés afin d'en faire l'analyse sous l'angle du paradigme de l'éducation inclusive. Ses principaux intérêts de recherche se concentrent autour de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, de la collaboration école-familles-communauté en contexte de diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique et religieuse, ainsi que des pratiques visant à soutenir la réussite éducative des élèves issus de l'immigration récente. Parallèlement à ses activités de recherche, elle coordonne le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, un centre de recherche appliquée affilié à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal.

justine.gosselin-gagne4@csmb.qc.ca

Rajae Guennouni Hassani est stagiaire postdoctorale à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), au Département d'éducation et formations spécialisées. Dans ses recherches, elle s'intéresse à la situation socioscolaire des élèves immigrants et de minorités ethnoculturelles, de la relation école-famille immigrante, de l'implication de parents immigrants dans le suivi scolaire des enfants, et de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les écoles. Actuellement, ce sont les différences de genre dans l'expérience socioscolaire des adolescentes et adolescents d'origine immigrante qui monopolisent son attention.

guennouni_hassani.rajae@courrier.uqam.ca

Fasal Kanouté est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Ses recherches portent sur les enjeux de diversité sociale et ethnoculturelle dans les milieux scolaires et de formation (préscolaire-primaire, secondaire, collège, université). Elle s'intéresse à la documentation de dynamiques d'exclusion et à la conceptualisation de perspectives émancipatrices (interculturalisme; antiracisme; équité). Ses publications abordent, notamment, l'expérience socioscolaire des élèves d'origine immigrante, les relations école-familles en contexte d'acculturation, et les enjeux d'adaptation de l'intervention professionnelle en contexte de diversité.

fasal.kanoute@umontreal.ca

Chantal Ouellet est professeure titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux portent sur les difficultés en lecture et en écriture et sur des approches favorisant la compréhension en lecture dans différents contextes éducatifs de la fin du primaire au postsecondaire. Elle s'intéresse aussi à l'enseignement de l'écriture en milieu défavorisé.

ouellet.chantal@uqam.ca

Sébastien Rojo est rattaché comme chargé de cours au Département de psychoéducation et de travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et enseigne autant au premier qu'au deuxième cycle. Il collabore comme chercheur et comme partenaire dans plusieurs unités de recherche comme le Laboratoire international en inclusion scolaire (LISIS), le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), et la Chaire d'excellence en enseignement et le Laboratoire en Éducation par la nature et territoire apprenant (ÉNA-TerrA). Ses projets de recherche et professionnels portent, depuis maintenant une vingtaine d'années, sur l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA). Il est d'ailleurs cofondateur et directeur général du Centre d'expertise et d'innovation – Ex Situ Expérience, spécialisé en intervention, en formation et en recherche dans ce domaine.

Sebastien.Rojo@uqtr.ca

Marie-Neige Senécal est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle intervient à titre de chargée de cours au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'à la maîtrise en orthopédagogie. Elle est elle-même titulaire d'une maîtrise en orthopédagogie. Elle cumule plusieurs années d'expérience comme enseignante de français au secondaire, orthopédagogue (au secteur des jeunes, à l'éducation des adultes et au postsecondaire), consultante et formatrice. Elle s'intéresse à la didactique et à l'orthodidactique de la grammaire et de l'écriture ainsi qu'à la réflexion métalinguistique. Elle a participé à divers projets de recherche réalisés par différentes équipes de recherche, notamment Apprenants en difficulté et littératie (ADEL); la chaire de recherche Lire, écrire, découvrir; et l'équipe Partenariat et Collaboration du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE).

senecal.marie-neige@uqam.ca

Pascale Thériault est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal/Université du Québec à Chicoutimi (UQAM/UQAC). Professeure en apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle mène également des recherches et participe à des projets de recherche-action réalisés en collaboration avec le milieu scolaire; des projets qui portent, entre autres, sur l'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture et d'écriture au primaire. Elle travaille actuellement sur le développement du vocabulaire au premier cycle du primaire. Elle est également membre de l'équipe sur le Partenariat recherche-pratique en éducation (ÉPRÉ), qui s'intéresse au partenariat en éducation.

pascale_theriault@uqac.ca

La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité

Qu'est-ce qui distingue la collaboration du partenariat? Comment peut-on mettre en œuvre l'une ou l'autre de manière durable? Quels sont les rôles des différents partenaires de la communauté éducative pour travailler au bien-être et à la réussite éducative d'élèves en contexte de diversité?

La préparation de cet ouvrage collectif s'est amorcée à la suite des échanges et des rencontres effectués avec les partenaires du RÉVERBÈRE et des liens tissés entre les membres de la communauté scientifique du RÉVERBÈRE avec des milieux scolaires, des organismes communautaires ainsi que des familles. Au terme d'un premier séminaire, un schéma a permis de mettre en lumière les perspectives des partenaires du Réseau : la collaboration et le partenariat, les attentes du milieu, les obstacles et les défis ainsi que les leviers contribuant à établir cette collaboration ou ce partenariat. À la suite de cette première rencontre, une synthèse des écrits a été effectuée afin de rassembler des références sur la thématique de la collaboration et du partenariat. Cette synthèse s'est ensuite vue déclinée en quatre axes qui se trouvent en filigrane des chapitres de la présente publication.

Cet ouvrage collectif traite plus précisément des axes développés par les membres de l'équipe en collaboration avec les partenaires, soit : la collaboration école-famille et école-communauté, la collaboration entre les membres des milieux scolaires, et les enjeux entourant l'autodétermination de toutes les personnes impliquées dans cette collaboration et ce partenariat.

France Dubé est professeure titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.

Marie-Hélène Giguère est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.

Fasal Kanouté est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

Ont également contribué à cet ouvrage :

Élisabeth Boily, Olivier Bruchesi, Tara Flanagan, Marie-Eve Gadbois, Justine Gosselin-Gagné, Rajae Guennouni Hassani, Chantal Ouellet, Sébastien Rojo, Marie-Neige Senécal et Pascale Thériault.



RÉVERBÈRE



Presses de l'Université du Québec

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com