

COLLECTION DE
L'UMR SYNERGIA



Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.3, NO.1




Unité Mixte de Recherche
synergia



UNIVERSITÉ
LAVAL

COMITÉ DE RÉDACTION

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Jeanne Chouinard, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision

Catherine Mathis, révision

GRAPHISME

Mirally

Crédits photos de la page couverture: [Freepick.com](https://www.freepick.com)

REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-2944

Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, **visitez son site web**.



Unité Mixte de Recherche
synergia

Table des matières

Mot de la directrice	5
Quels sont les effets de l'utilisation des écrans en milieu scolaire sur le comportement, la socialisation et l'apprentissage des élèves ?	6
Comment la motivation peut-elle mener à l'engagement scolaire des élèves ?	12
Les bonnes pratiques pour améliorer l'assiduité et réduire l'absentéisme des élèves au niveau secondaire . .	18
Les modalités de mise en œuvre de la co-intervention et du coenseignement en milieu scolaire	24
La mobilisation efficace des ressources en contexte de classes hétérogènes	30

Mot de la directrice



Voici le premier numéro du troisième volume de notre journal Questions de l'heure de l'UMR Synergia. Cette publication accompagne la 6e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia qui s'est tenue le 6 novembre 2025 à l'Université Laval. Lors de cette journée, cinq questions soulevées par le personnel scolaire de nos centres de services scolaires partenaires ont été explorées par des experts du domaine.

Les thématiques abordées dans ce numéro reflètent les préoccupations actuelles des milieux éducatifs québécois. L'utilisation des écrans en classe et ses impacts sur le comportement, la socialisation et l'apprentissage des élèves constituent un enjeu complexe qui nécessite une réflexion nuancée sur la sobriété numérique. La motivation scolaire, levier essentiel de l'engagement des élèves, est examinée à travers le prisme de la théorie de l'autodétermination. L'absentéisme au secondaire, phénomène aux causes multiples, appelle des interventions relationnelles plutôt que punitives. Les modalités de co-intervention et de coenseignement offrent des pistes concrètes pour enrichir les pratiques collaboratives. Enfin, la mobilisation des ressources en contexte de classes hétérogènes invite à repenser nos façons de faire, notamment en lien avec l'élaboration des plans d'intervention.

Les cinq articles de ce journal sont rédigés par des étudiantes de cycles supérieurs qui développent ainsi leurs compétences. Nous espérons que cette lecture puisse soutenir le transfert de connaissances issues de la recherche, une mission au cœur de notre unité.

Bonne lecture !

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



Quels sont les effets de l'utilisation des écrans en milieu scolaire sur le comportement, la socialisation et l'apprentissage des élèves ?



Dorothée Gagnon

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Jeanne Chouinard

M. A., étudiante au doctorat en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Audrey Raynault

Ph. D., professeure adjointe,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval

Introduction

Dans le cadre de la 5^e journée *Questions de l'heure sous la loupe* de l'UMR Synergia, la professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, Audrey Raynault, a répondu à la question « Quels sont les effets de l'utilisation des écrans en milieu scolaire sur le comportement, la socialisation et l'apprentissage des élèves ? ». Cet article propose d'abord une vision nuancée du numérique en milieu scolaire en se basant sur les concepts d'apprentissage, de socialisation et des comportements. La conférencière présente ensuite les effets, tant positifs que négatifs, afin de guider une intégration équilibrée et responsable du numérique à l'école. Ce texte propose ainsi une analyse des principaux impacts de l'utilisation des écrans en milieu scolaire, en s'appuyant sur les recherches récentes et sur les réflexions entourant la maturité numérique dans les milieux scolaires.

Comprendre l'univers distinct du numérique en milieu scolaire

L'omniprésence du numérique transforme la vie quotidienne, les interactions sociales et les façons d'apprendre. À l'école, cette présence accrue soulève des questions cruciales quant à ses impacts sur le comportement des élèves, leurs relations sociales et leurs apprentissages (Fernandez-Batanero et al., 2021). Le numérique ne constitue plus seulement un ensemble d'outils, mais bien un environnement complet dans lequel les jeunes évoluent, apprennent et construisent leur identité. Les technologies, qu'elles soient éducatives ou persuasives, façonnent désormais les modes de vie contemporains (Vitali-Rosati, 2014). Elles créent des opportunités, mais aussi des défis, particulièrement en milieu scolaire où elles influencent simultanément la motivation, la persévérance, les relations sociales et la réussite scolaire (Consoli et al., 2025).



Certains outils éducatifs soutiennent l'apprentissage, renforcent l'engagement et facilitent le processus d'enseignement (Fernandez-Batanero et al., 2021). À l'inverse, les plateformes persuasives, telles que les réseaux sociaux, les jeux et les applications (p. ex. Snapchat, Instagram, Strava) sont conçues pour retenir l'attention et soutiennent la dépendance (Magnago et al., 2024). Plusieurs chercheurs, comme Collin et al., (2016) soulignent d'ailleurs que l'accès aux outils ne suffit pas. Selon l'approche sociocritique d'intégration du numérique à l'école, ce sont les inégalités de compétences numériques, liées aux milieux socioéconomiques, aux valeurs des écoles et aux pratiques enseignantes (leaders pédagogiques), qui ont le plus d'impact sur la réussite et le bien-être des jeunes. Ainsi, afin de contrer la fracture numérique, il est impératif de soutenir les élèves pour qu'ils apprennent avec la technologie, de développer les connaissances et les compétences numériques du personnel enseignant et des parents et d'augmenter les opportunités d'utilisation de la technologie pour l'apprentissage des élèves (Beaudoin et al., 2022).

Construire et développer la sobriété numérique

Les effets du numérique sur le comportement sont largement documentés, particulièrement en ce qui concerne l'*hyperconnectivité* (INSPQ, 2025). L'accès constant à Internet, facilité par les appareils mobiles, mène certains jeunes à développer une utilisation excessive ou problématique de leur téléphone ou des réseaux sociaux (Magnago et al., 2024).

La cyberdépendance se traduit par l'utilisation problématique d'Internet (Sergeie, 2020). Il existe plusieurs problèmes de comportements liés au numérique, notamment en ce qui a trait à une difficulté à se déconnecter, à une perte d'intérêt pour les activités hors ligne et à une utilisation du numérique comme moyen de fuir les émotions négatives (Généreux, 2025).

Pour contrer ces effets, la notion de *sobriété numérique* gagne en importance. Cette approche invite à prendre du recul face aux habitudes de consommation technologique, à réfléchir à l'utilité réelle des outils et à adopter des pratiques plus responsables. La sobriété numérique inclut également une dimension environnementale, sensibilisant les élèves aux impacts écologiques des usages intensifs (p. ex. *streaming*, remplacement fréquent des appareils). L'objectif n'est pas de bannir la technologie, mais de développer un rapport plus sain, équilibré et réfléchi au numérique (Descamps et al., 2022).

L'utilisation du numérique dans les relations sociales

Sur le plan social, les technologies jouent un rôle central dans la vie des jeunes. Les réseaux sociaux, les plateformes de communication et les jeux vidéo constituent des espaces où les adolescents échantent, se comparent et se construisent. Les usages diffèrent selon le genre. En effet, les filles utilisent davantage les plateformes à des fins sociales et communicationnelles et les garçons sont plus amateurs de jeux vidéo et exposés à davantage de contenus explicites (Généreux, 2025).



Dans le cadre de la conférence, Madame Raynault souligne l'importance de se préoccuper du temps d'écran et du bien-être psychologique, en raison des risques d'anxiété sociale, d'intimidation, de discrimination ou d'isolement, tant chez les élèves du primaire que du secondaire (Généreux, 2025). Pourtant, de nombreuses études révèlent également l'existence d'effets positifs lorsque les usages sont encadrés. Les technologies peuvent favoriser une socialisation positive, renforcer le sentiment d'appartenance sociale, soutenir la création et le maintien des amitiés, et même offrir des espaces d'expression sécuritaires pour des jeunes plus vulnérables (Third et al., 2017).

En classe, le numérique permet également une collaboration accrue entre élèves, un apprentissage entre pairs et des interactions plus équilibrées entre enseignants et apprenants lorsque les outils sont bien intégrés. En effet, des plateformes adaptées facilitent aussi la communication entre école et parents, contribuant à un meilleur suivi des apprentissages (Beaudoin et al., 2022). Finalement, la clé réside donc au sein de l'accompagnement et de l'importance de la valeur ajoutée du numérique et des usages prudents (Céci et al., 2024). Les jeunes évoluent dans un monde où les frontières entre réel et virtuel sont désormais perméables. Ainsi, tenter de déconnecter complètement un élève de son univers numérique serait illusoire, selon la professeure Raynault.

Le numérique et l'apprentissage

L'un des enjeux majeurs demeure l'effet du numérique sur l'apprentissage. Les recherches démontrent que la simple proximité du téléphone peut réduire la capacité cognitive, et ce, en lien avec les effets du multitâche du numérique (Ward et al., 2017). Afin de soutenir l'apprentissage, l'enseignement doit inclure des compétences permettant aux élèves de gérer leurs usages en évitant le multitâche. L'apprentissage ne peut être efficace que si l'attention est protégée, et ce, en favorisant les fonctions exécutives (mémoire de travail, inhibition et flexibilité cognitive) (Ward et al., 2017). Parallèlement, plusieurs études mettent en évidence des résultats très positifs lorsque le numérique est intégré de façon intentionnelle, réfléchie et cohérente. L'étude de Consoli et al. (2025) démontre que la qualité d'intégration technologique influence directement l'activation cognitive, le soutien à l'apprentissage, la gestion de classe et la différenciation pédagogique.

Une intégration du numérique de qualité est associée à un engagement plus élevé des élèves, ainsi qu'à un développement plus solide de leurs compétences numériques (Consoli et al., 2025). De plus, le numérique peut favoriser la motivation, la persévérance et l'accès à des ressources variées, en rendant l'apprentissage plus significatif et interactif pour les élèves (Floria et Dialde, 2023).

Que faire ? Vers une intégration durable, équilibrée et éducative du numérique

Après avoir présenté les différents impacts dans sa conférence, Madame Raynault conclut en expliquant que son étude (Approche durable d'intégration du numérique en milieu scolaire, en cours) dégagera prochainement les composantes d'une approche durable d'intégration du numérique en milieu scolaire. Une approche durable du numérique est basée sur une véritable plus-value et

des usages prudents pour l'apprentissage, la vie citoyenne et l'éducation. Ce faisant, plusieurs dimensions doivent être prises en compte : le temps (combien ?), le contenu (quoi ?), les modalités (comment ?), le contexte (où, quand et qui ?) et la finalité (pourquoi ?) (Chevrier et al., 2022). En somme, un usage devient nuisible lorsqu'il s'éloigne de la mission éducative de l'école.

Ainsi, le développement d'une maturité numérique dans les écoles représente un processus essentiel. Une organisation qui a atteint une maturité numérique élevée parvient à intégrer les technologies de manière cohérente et stratégique, en impliquant toutes les parties prenantes, y compris les parents. Cette maturité est associée à une amélioration de la réussite scolaire, à une meilleure socialisation et à une plus grande inclusion des élèves à besoins particuliers. Des initiatives comme le projet *ÉCRAN* misent sur l'évaluation collaborative, le co-développement de connaissances et la réduction des fractures numériques, encourageant ainsi une intégration pédagogique durable et innovante (Laferrière et al., 2024).

En somme, l'utilisation des écrans en milieu scolaire demeure un enjeu complexe et multidimensionnel. Elle peut contribuer au développement social, cognitif et académique des élèves, tout comme elle peut nuire à leur attention, à leur bien-être et à leur réussite lorsque les usages sont excessifs ou mal encadrés.

MOTS-CLÉS :

Utilisation du numérique, maturité numérique, école, socialisation, sobriété numérique

BIBLIOGRAPHIE

- Beaudoin, J., Laferrière, T., Collin, S., Ruel, C. et Voyer, S. (2022). Rapport ÉVA : Équité et Valeur ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage. CTREQ. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/CTREQ-Rapport-EVA_VF-5.pdf
- Céci, J.-F., Heiser, L. et Raynault, A. (2024). Vers une typologie des prudences numériques en éducation : une réponse aux pratiques sociales de références actuelles ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(2), 1–20. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-10>
- Chevrier, J. R., Binet, M.-A. et Fitzpatrick, C. (2022). Le régime médiatique ; bien plus que le temps d'écran. *Propulsion*, 35(2), 28–31.
- Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J. G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, É. et Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>
- Consoli, T., Schmitz, M.-L., Antonietti, C., Gonon, P., Cattaneo, A. et Petko, D. (2025). Quality of technology integration matters : Positive associations with students' behavioral engagement and digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7719–7752. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>
- Descamps, S., Temperman, G. et Lièvre, B. D. (2022). Vers une éducation à la sobriété numérique. *Humanités numériques*, (5). <https://doi.org/10.4000/revuehn.2858>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. et Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety : A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Floria, C. et Diale, Ma. (2023). Technology use and its effects to academic performance. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 959–965. <https://doi.org/10.48175/ijar-sct-12398>
- Généreux, M. (2025). *Une enquête sur le bien être des familles québécoises [Rapport]*. Fédération des comités de parents du Québec. https://www.fcpq.qc.ca/wp-content/uploads/2025/06/2025-05_Dre-Ge%CC%81ne%C-C%81reux.pdf
- INSPQ. (2025). *Écrans et hyperconnectivité*. <https://www.inspq.qc.ca/ecrans-hyperconnectivite>
- Laferrière, T., Ntebutse, J. G., Allaire, S. et Barma, U. S. (2024). *L'ÉCRAN : L'Évaluation Collaborative Réussite des Apprentissages par le Numérique*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/08/2021-0%ua-293516_rapport-le-cran_3-2025.pdf
- Magnago, W., Siqueira, N. K., Candeia, Á. S., Baiócco, L. V., da Silva, E. I. V. N., Pinheiro, R. B., dos Santos, L. V. R., Pires, H. L., Ramos, A. M. et Bravim, S. C. S. (2024). Digital dependence : how cell phones are influencing students' behavior. *Congresso Internacional Multidisciplinar (ICIM)*. <https://doi.org/10.56238/i-cim-007>
- Sergerie, M.-A. (2020). *Cyberdépendance*. Éditions La Presse. <https://editionslapresse.ca/products/cyberdependance>
- Third, A., Bellrose, D., De Oliveira, J. D., Lala, G. et Theakstone, G. (2017). *Young and online : Children's perspectives on life in the digital age (The state of the world's children 2017 companion report)*. Western Sydney University. <https://doi.org/10.4225/35/5a1b885f6d4db>
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du « numérique ». Dans M. E. Sinatra et M. Vitali-Rosati (dir.), *Pratiques de l'édition numérique* (p. 63-75). Presses de l'Université de Montréal.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A. et Bos, M. W. (2017). Brain drain : The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154. <https://doi.org/10.1086/691462>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Consoli, T., Schmitz, M.-L., Antonietti, C., Gonon, P., Cattaneo, A. et Petko, D. (2025). Quality of technology integration matters: Positive associations with students' behavioral engagement and digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7719-7752. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>

Cette étude démontre que la qualité de l'intégration du numérique en classe est positivement liée à l'engagement des élèves et au développement de leurs compétences numériques. Elle souligne que ce sont surtout les usages pédagogiques de qualité, plutôt que la fréquence d'utilisation, qui favorisent l'apprentissage.

Floria, C. et Dialde, M. (2023). Technology use and its effects to academic performance. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 959-965. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-12398>

L'étude explore la perception d'élèves du secondaire sur l'impact de l'usage des technologies sur leurs résultats scolaires. Les élèves voient des effets positifs pour la recherche, l'accès aux ressources et l'apprentissage en ligne, mais aussi des effets négatifs comme les distractions, une qualité moindre au niveau de la prise de notes et une dépendance aux ressources technologiques externes.

Livre

Sergerie, M.-A. (2020). *Cyberdépendance*. Éditions La Presse. <https://editionslapresse.ca/products/cyberdependance>

L'objectif principal de cet ouvrage est d'accompagner et d'aider les gens qui s'interrogent sur leur utilisation des technologies. Il vise à mieux comprendre les effets de la cyberdépendance et à sensibiliser le public sur l'importance de développer une utilisation responsable et saine des technologies.

Rapports de recherche

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2025). *Écrans et hyperconnectivité*. <https://www.inspq.qc.ca/ecrans-hyperconnectivite>

Ce rapport met en évidence que l'usage intensif des écrans est associé à divers impacts négatifs sur le sommeil, l'apprentissage, le bien-être psychologique et le développement des enfants et des adolescents. L'INSPQ propose aussi des orientations pour retarder et réduire les usages non essentiels des écrans, notamment chez les jeunes, et ainsi, encourage des approches d'encadrement adaptées dans les milieux familiaux et scolaires.

Laferrière, T., Ntebutse, J. G., Allaire, S. et Barma, U. S. (2024). *L'ÉCRAN: L'Évaluation Collaborative Réussie des Apprentissages par le Numérique*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/08/2021-0°ua-293516_rapport-lecran_3_2025.pdf

Ce rapport démontre que le numérique peut soutenir une évaluation des apprentissages plus collaborative, continue et centrée sur l'élève. Il met en évidence l'importance de co-construire des pratiques d'évaluation avec les enseignants tout en tenant compte des enjeux d'équité et d'inclusion.



Comment la motivation peut-elle mener à l'engagement scolaire des élèves ?



Maggie Roy

M. A., étudiante au doctorat en éducation,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Elizabeth Olivier

Ph. D., professeure adjointe,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Dans le cadre de la 5^e journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, la professeure Elizabeth Olivier a répondu à la question suivante : « Comment susciter la motivation intrinsèque des élèves afin d'augmenter leur engagement ? ». Cet article synthétise les propos de la conférencière d'abord en démystifiant les différents types de motivation. Par la suite, l'article présente les liens entre la motivation et l'engagement scolaire des élèves. Enfin, il propose des recommandations afin de soutenir la motivation des élèves.

Le continuum de la motivation

La conférencière explique que la motivation est l'énergie à la base de toute action humaine. Dans le contexte scolaire, la motivation fait référence aux raisons pour lesquelles un élève réalise une tâche, suit les instructions ou encore participe en classe (Ryan et Deci, 2017). Le tableau 1 présente le continuum de la motivation, passant de la motivation intrinsèque à l'amotivation. La motivation prend différentes formes et varie selon les activités scolaires réalisées et les étapes du développement de l'enfance à l'âge adulte. Par exemple, un élève peut être motivé de manière intrinsèque en début d'année scolaire, mais présenter une régulation identifiée à la fin de l'année scolaire. Le type de motivation peut également varier selon les tâches à réaliser ou les domaines (p. ex. mathématiques vs éducation physique). Bien que la motivation tende à évoluer au fil du temps, la conférencière souligne qu'il est rare qu'un élève amotivé à l'école développe rapidement, par exemple au cours d'une même année scolaire, une régulation intrinsèque. Afin d'aider ces élèves à progresser sur le plan de la motivation, il faut s'assurer que les personnes enseignantes entretiennent des attentes réalistes en fonction du point de départ de l'élève.

Tableau 1.

Le continuum de la motivation (adapté de Fréchette-Simard et al., 2019 et de Ryan et Deci, 2017)

TYPES DE MOTIVATION	COMPORTEMENTS ADOPTÉS PAR LES ÉLÈVES
Motivation autonome	
Régulation (motivation) intrinsèque	L'élève adopte un comportement par plaisir, par satisfaction personnelle ou par passion.
Régulation intégrée	L'élève adopte un comportement, car il adhère aux valeurs qui sont associées à ce comportement (p. ex., « apprendre est important pour moi »).
Régulation identifiée	L'élève adopte un comportement, car il a compris l'importance de la valeur sous-jacente sans nécessairement y adhérer (p. ex., « apprendre est important parce que cela me permettra d'accéder au métier que je souhaite »).
Motivation contrôlée	
Régulation introjetée	L'élève adopte un comportement en raison de pressions internes par rapport à soi, telles qu'éviter de ressentir des émotions désagréables (p. ex., ennui, anxiété).
Régulation externe	L'élève adopte un comportement pour éviter une conséquence ou pour obtenir une récompense externe. Le comportement provient d'une pression externe (p. ex., étudier pour avoir la note de passage).
Amotivation	
Non-régulation	L'élève n'a pas l'intention d'agir, puisqu'il ne voit aucun avantage à réaliser les tâches demandées.



Liens entre la motivation et l'engagement des élèves

La conférencière explique que l'engagement scolaire des élèves est l'expression de la motivation. Autrement dit, les élèves démontrent leur motivation par leurs comportements, leurs émotions et leur autorégulation cognitive (Connell et Wellborn, 1991 ; Ryan et Deci, 2017). Les élèves présentant une motivation autonome seraient plus engagés à l'école, obtiendraient des résultats scolaires plus élevés et persévéraient davantage (Howard et al., 2021). À l'inverse, les élèves présentant une motivation contrôlée seraient moins engagés et obtiendraient de moins bons résultats scolaires. Enfin, les élèves qui se retrouvent dans la non-régulation seraient également moins engagés et plus à risque de décrochage scolaire (Howard et al., 2021 ; Ryan et Deci, 2017 ; Vallerand, 2012).

Comment soutenir la motivation des élèves ?

Afin de soutenir la motivation des élèves, il est important d'adopter des pratiques qui répondent aux besoins motivationnels sous-jacents, soit le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Connell et Wellborn, 1991 ; Ryan et Deci, 2017). La conférencière explique que, bien que ces pratiques s'appliquent à la majorité des élèves, d'autres approches peuvent être nécessaires pour soutenir la motivation de certains d'entre eux, particulièrement ceux étant amotivés.

Tableau 2.

Le continuum de la moéchette-Simard et al., 2019 et de Ryan et Deci, 2017)

BESOINS	DÉFINITIONS	EXEMPLES DE PRATIQUES RECOMMANDÉES
Compétence	Les élèves seront plus motivés s'ils sentent qu'ils sont capables de réussir et qu'ils sont en mesure de vivre des succès au quotidien.	• Avoir des attentes claires • Proposer des tâches avec des niveaux de difficulté variables • Offrir des activités formatives qui ressemblent à la vraie évaluation
Autonomie	Les élèves seront plus motivés s'ils peuvent faire des choix dans ce qu'ils réalisent ou s'ils ont l'impression que ce qu'ils font en classe correspond à ce qui est important pour eux, tout en étant à même de progresser à leur rythme.	• Lorsque possible, intégrer les suggestions des élèves • Proposer des activités ayant des rythmes variés • Offrir des opportunités de choisir (p. ex., thèmes, façons de travailler)
Appartenance	Les élèves seront plus motivés s'ils ont l'impression d'être à leur place à l'école, de faire partie d'un groupe, d'avoir des amis et que les gens à l'école croient en eux.	• Offrir des opportunités de collaborer entre les élèves (p. ex., une interdépendance des élèves) • Être sensible à l'écoute des élèves sans jugement • Donner des responsabilités qui contribuent au bon déroulement de la classe



En conclusion, la motivation constitue un processus dynamique, susceptible d'évoluer au fil du temps. Il apparaît dès lors essentiel de mettre en place des dispositifs visant à la soutenir, en particulier chez les élèves présentant un niveau de motivation plus faible. Parmi les approches recommandées, les pratiques favorisant la satisfaction des besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et d'appartenance doivent être privilégiées.

MOTS-CLÉS :

Motivation, engagement, élèves, pratiques recommandées

BIBLIOGRAPHIE

- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development* (p. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Guay, F., Marcoux, M.-M., Boulet, J. et Érick Falardeau (2019). *Cinq pratiques pédagogiques pour favoriser la motivation des élèves – 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/approche-cas-en-criture-9782765078890.html>
- Howard J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes : A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Yang, S. M., Jacobson, N. G., Harris, E. et Hanson, D. J. (2024). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion : In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Psychologie canadienne*, 53(1), 42-52. <https://doi.org/10.1037/a0026377>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. et Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory : Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Les auteurs présentent la théorie de l'autodétermination, selon laquelle la motivation, le développement et la santé psychologique dépendent de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux: l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance. Lorsque ces besoins sont soutenus par l'environnement, les individus présentent une motivation plus autonome ce qui soutient leur bien-être.

Howard J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Howard et ses collègues présentent une méta-analyse démontrant que la motivation autonome, telle que définie par la théorie de l'autodétermination, est associée à des résultats positifs chez les élèves, notamment un meilleur engagement scolaire, une réussite académique accrue et un bien-être psychologique supérieur, tandis que la motivation contrôlée et l'amotivation sont liées à des issues plus négatives.

Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Yang, S. M., Jacobson, N. G., Harris, E. et Hanson, D. J. (2024). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>

Patall et ses collègues montrent, à partir d'une méta-analyse, que la structure offerte par les enseignants (clarté des attentes, rétroactions cohérentes, encadrement soutenant) est positivement associée à la valorisation des compétences, à l'engagement scolaire et à la réussite académique des élèves, particulièrement lorsque cette structure est offerte de manière soutenance.

Livres

Guay, F., Marcoux, M.-M., Boulet, J. et Falardeau E. (2019). *Cinq pratiques pédagogiques pour favoriser la motivation des élèves – 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/approche-cas-en-criture-9782765078890.html>

Guay et ses collègues présentent cinq pratiques pédagogiques visant à soutenir la motivation des élèves de 5 à 12 ans, en s'appuyant notamment sur la théorie de l'autodétermination. Ces pratiques mettent de l'avant le soutien à l'autonomie, le développement du sentiment de compétence et la création de relations positives, afin de favoriser l'engagement scolaire et le plaisir d'apprendre.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryan et Deci présentent une synthèse approfondie de la théorie de l'autodétermination, selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, soit l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance, est essentielle à la motivation, au développement optimal et au bien-être. L'ouvrage met en évidence le rôle des contextes sociaux dans le soutien ou l'entrave de ces besoins.



Les bonnes pratiques pour améliorer l'assiduité et réduire l'absentéisme des élèves au niveau secondaire



Ella Marie Duval

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Jeanne Chouinard

M. A., étudiante au doctorat en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Véronique Cyr

M. A., candidate au doctorat professionnel
en administration scolaire à l'Université
de Montréal et directrice de l'école second-
aire de Mirabel (CSS Rivière-du-Nord)



Éric Morissette

Professeur agrégé au département
d'administration scolaire
Université de Montréal

L'absentéisme au secondaire constitue un enjeu important pour les équipes éducatives au Québec. Ses causes sont multiples et ses conséquences importantes, notamment sur la réussite scolaire et le climat éducatif (Fortin et al., 2015). Face à ce phénomène, les directions d'établissement et les enseignants se trouvent souvent démunis. Dans ce contexte, Véronique Cyr, candidate au doctorat professionnel en administration scolaire et directrice de l'école secondaire de Mirabel et Éric Morissette, professeur agrégé au département d'administration scolaire à l'Université de Montréal, ont été invités à répondre à la question : « Quelles sont les bonnes pratiques pour contrer l'absentéisme des élèves au niveau secondaire ? ». Cet article synthétise les propos des conférenciers et propose quelques pratiques pour mieux intervenir auprès des élèves.

Analyse des causes de l'absentéisme

Les conférenciers ont d'abord souligné l'importance de comprendre les causes multiples de l'absentéisme au secondaire, car ce phénomène est complexe et varie d'un établissement scolaire à un autre et se manifeste différemment chez chaque élève (Bowen et al., 2025). Autrement dit, l'absentéisme ne présente pas un profil uniforme dans les écoles et auprès des acteurs de sa collectivité. Par exemple, on distingue l'absentéisme chronique, caractérisé par des absences répétées et prolongées, et l'absentéisme situationnel, lié à des circonstances ponctuelles (Balfanz et Byrnes, 2012 ; Morissette et Cyr, 2025).

Les conférenciers ont ensuite insisté sur la nécessité d’éviter les généralisations. Considérer l’absentéisme uniquement comme un problème collectif peut conduire à des interventions inadaptées. Une analyse fine des causes individuelles est nécessaire pour élaborer des plans d’action cohérents et adaptés aux acteurs concernés (élèves, parents, professionnels). Les principales causes de l’absentéisme retrouvées dans la littérature sont :

- Des difficultés personnelles ou familiales
- Un manque de sentiment d’appartenance à l’école
- Des enjeux liés à la santé mentale
- Des pratiques scolaires perçues comme peu engageantes (Fortin et al., 2015)

Diversité des stratégies pour contrer l’absentéisme

Certaines approches se révèlent particulièrement efficaces afin de faire face à ce phénomène. Une méta-analyse réalisée par l’*Education Endowment Foundation* (2022), basée sur 72 études, met en évidence quatre principaux leviers d’intervention. Le tableau qui suit présente ces derniers.

Tableau 1.
Principaux leviers d’intervention pour contrer l’absentéisme

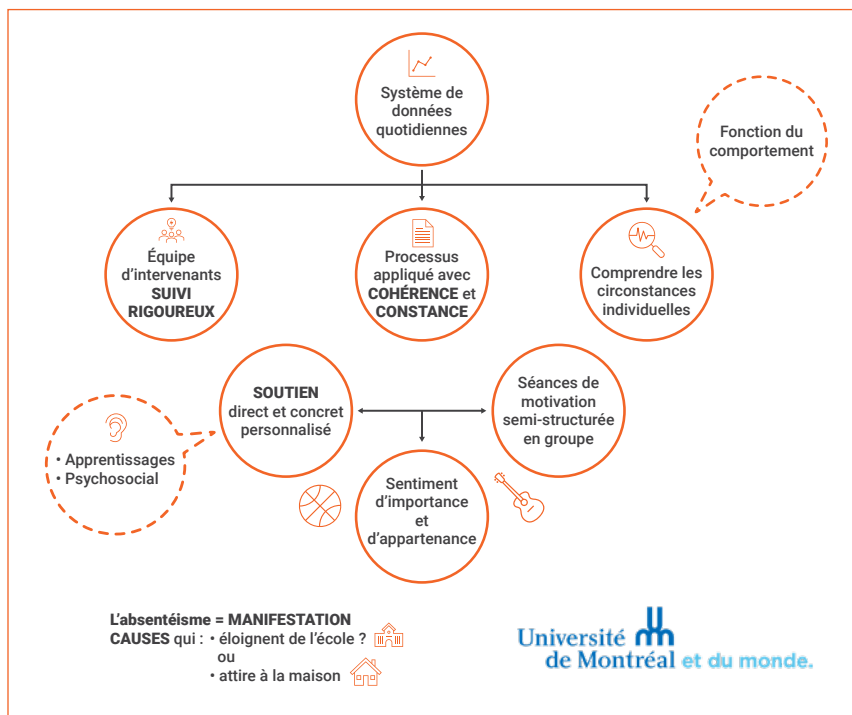
LEVIERS D’INTERVENTION	EXEMPLES CONCRETS
1. Engager les parents et collaborer avec eux	• Organiser des rencontres parents-école pour discuter des enjeux d’assiduité et des solutions possibles. • Mettre en place un système de communication rapide (courriels, appels, portail scolaire) pour informer des absences.
2. Agir rapidement par des interventions préventives	• Appeler les parents dès la première absence non justifiée. • Prévoir un suivi individualisé après deux absences consécutives.
3. Adopter une approche holistique	• Réaliser des rencontres individuelles pour identifier les besoins spécifiques (p. ex. soutien scolaire, anxiété). • Offrir un accès à des services de soutien (psychoéducateur, intervenant social) pour lever les obstacles personnels ou contextuels.
4. Identifier les obstacles à l’assiduité de l’élève	• Réaliser des entrevues avec l’élève et la famille pour comprendre les freins (p. ex. transport, anxiété, conflits). • Analyser les données de présence pour repérer des tendances (jours spécifiques, matières).



Ces stratégies doivent être intégrées dans une démarche concertée mobilisant l'ensemble de l'équipe-école et les parents. La communication efficace avec les familles s'avère un facteur clé pour prévenir le décrochage scolaire (Sheldon et Epstein, 2005). La figure 1 résume cette démarche concertée et multidimensionnelle.

Figure 1.

Modélisation des interventions pour l'assiduité scolaire



Passer d'un modèle punitif à un modèle relationnel

Pour contrer efficacement l'absentéisme, il est essentiel de repenser les approches disciplinaires traditionnelles. Plutôt que de s'appuyer sur des sanctions immédiates, un changement de paradigme s'impose : passer d'un modèle punitif à un modèle relationnel, qui privilégie la compréhension des causes et le renforcement du lien avec l'élève.

Le **modèle punitif** repose sur la sanction immédiate des absences, par exemple par des retenues ou des exclusions, souvent appliquées dans l'urgence. Bien que cette approche soit simple à mettre en œuvre, elle tend à accentuer la rupture entre l'élève et l'école (Gottfried, 2014). À l'inverse, le **modèle relationnel** vise à créer des liens significatifs avec l'élève et sa famille, à comprendre les causes des absences et à offrir un accompagnement personnalisé. Cette approche favorise la responsabilisation, le sentiment d'appartenance et la collaboration entre les différents acteurs du milieu (Fortin et al., 2015).

Étude de cas : transformer la gestion de l'absentéisme à l'école secondaire de Mirabel

Le projet pilote se déroule dans le cadre de la recherche *Mobilisation* pour la socialisation soutenue par les professeurs Éric Morissette et François Bowen de l'Université de Montréal. Dans le cadre de ce projet, l'école secondaire de Mirabel a pu être accompagnée par les chercheurs et expérimenter la démarche de lutte à l'absentéisme pendant deux années scolaires. À son arrivée à la direction, Véronique Cyr a constaté une gestion des absences centrée sur la sanction, entraînant des interventions tardives et inefficaces. Avec l'accompagnement des chercheurs dans une démarche concertée, l'école a mené un virage vers une approche relationnelle. Les actions mises en place incluent :

- La création d'un comité leadership composé de plusieurs intervenants (enseignants, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs et direction) pour analyser et interpréter la situation problématique, réfléchir aux solutions et finalement planifier et piloter le passage à l'action.
- La mise en place d'un suivi individualisé et bienveillant avec les familles, comprenant deux appels téléphoniques dans la démarche.
- La standardisation des interventions en respectant les cinq paliers (interventions universelles par les enseignants tuteurs, implication de l'éducateur spécialisé du niveau, rencontre de bienveillance avec la famille, concertation avec les professionnels de l'école selon l'enjeu, mise en commun dans un plan d'intervention lorsque l'absence chronique demeure présente).
- L'utilisation d'un outil numérique (*Power BI*) pour documenter les absences et assurer la pérennité de l'intervention s'avère essentiel. Elle permet d'utiliser des données objectives sur les absences pour opérationnaliser la procédure au sein de l'équipe-école.

Retombées et défis

Les résultats de ce projet sont très encourageants ! Entre juin 2024 et juin 2025, l'école secondaire de Mirabel est passée d'environ 120 élèves présentant plus de 15 périodes d'absences non motivées à une soixantaine, soit une réduction de 50 %. Trois facteurs clés expliquent cette réussite : la cohérence entre les adultes, la rigueur dans le suivi et le respect de la procédure d'intervention ainsi que la constance dans le temps.

Cependant, des défis subsistent. La fatigue des équipes et la tentation de revenir à des pratiques punitives simples sont des risques réels. Pour les surmonter, il est recommandé de maintenir des agents facilitateurs à l'interne (notamment en identifiant un enseignant et un membre de l'équipe de soutien), de diversifier les rôles et de renforcer la culture collaborative.

Dans le cadre de cette question de l'heure, les conférenciers ont démontré qu'il est possible d'intervenir sur l'absentéisme chronique et ponctuel, en privilégiant un modèle relationnel. Les équipes-écoles doivent susciter le dialogue, analyser et comprendre les causes et personnaliser leurs interventions. Une approche proactive, fondée sur la collaboration contribuant à la pérennité des actions professionnelles, constitue la clé pour améliorer l'assiduité scolaire et soutenir la réussite éducative.

MOTS-CLÉS :

Absentéisme, assiduité, école, secondaire, modèle relationnel, réussite scolaire

BIBLIOGRAPHIE

- Balfanz, R. et Byrnes, V. (2012). *The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools*. Everyone Graduates Center, Johns Hopkins University. https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf
- Bowen, F. et Morissette, E. (2022). Mobilisation pour la socialisation, recherche-action-formation (RAF) subventionnée par le CRSH. [infographie]. Université de Montréal. <https://sway.cloud.microsoft/UTqQJavKvYrFK-md1?ref=Link>
- Bowen, F., Morissette, É. et Levasseur, C. (2025). Le projet de recherche collaborative Mobilisation pour la socialisation : le potentiel et les défis de l'accompagnement des milieux scolaires dans la mise en œuvre de mesures favorisant le climat relationnel, le bien-être et la prévention de la violence. *Revue de psychoéducation*, 54(2), 180-209. <https://doi.org/10.7202/1121901ar>
- Education Endowment Foundation. (2022). Improving attendance in schools. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2015). A typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227–249. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Morissette, E. et Cyr, V. (2025). *Quelles sont les bonnes pratiques pour contrer l'absentéisme des élèves au niveau secondaire ?* Département d'administration et des fondements de l'éducation, Université de Montréal. <https://sway.cloud.microsoft/EMYb70geS72tX9mi?ref=Link>
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts : Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Bowen, F., Morissette, É. et Levasseur, C. (2025). Le projet de recherche collaborative Mobilisation pour la socialisation : le potentiel et les défis de l'accompagnement des milieux scolaires dans la mise en œuvre de mesures favorisant le climat relationnel, le bien-être et la prévention de la violence. *Revue de psychoéducation*, 54(2), 180-209. <https://doi.org/10.7202/1121901ar>

Cet article présente les résultats du projet de recherche collaborative visant à accompagner les milieux scolaires dans la mise en œuvre de mesures favorisant le climat relationnel, le bien-être et la prévention de la violence. Les auteurs soulignent les défis liés à la variabilité des contextes scolaires et l'importance d'un accompagnement flexible et adapté aux besoins des équipes.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2015). A typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227–249. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>

Fortin, Marcotte, Potvin et Royer proposent une typologie de quatre profils d'élèves à risque de décrochage scolaire fondée sur des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Les sous-groupes identifiés sont : comportements antisociaux dissimulés, peu d'intérêt pour l'école, difficultés d'adaptation scolaire et sociale, et profil dépressif. Cette typologie met en évidence l'importance des problèmes de comportement, des difficultés d'apprentissage, du soutien familial et de l'environnement de classe dans le risque de décrochage.

Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>

Cette étude montre que l'absentéisme chronique est associé à une baisse du rendement scolaire en lecture et en mathématiques ainsi qu'à des difficultés socioémotionnelles. L'auteur souligne que l'absentéisme constitue un facteur important de risque pour la réussite et l'engagement des élèves.

Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts : Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>

Cette étude démontre que les partenariats entre l'école, la famille et la communauté sont associés à de meilleurs résultats en mathématiques. L'implication des parents dans les activités d'apprentissage à la maison contribue ainsi positivement à la réussite scolaire.

Rapport de recherche

Bowen, F. et Morissette, E. (2022). *Mobilisation pour la socialisation, recherche-action-formation (RAF) subventionnée par le CRSH*. [infographie]. Université de Montréal. <https://sway.cloud.microsoft/UTq0QJaYkYrFKmd1?ref=Link>

Ce projet financé par le CRSH vise à soutenir les milieux scolaires dans la mise en œuvre de pratiques favorisant la socialisation, le bien-être et la prévention de la violence auprès des élèves. Il repose sur une démarche collaborative entre chercheurs et écoles pour co-construire et tester un modèle d'accompagnement et de formation adapté aux contextes scolaires.



Les modalités de mise en œuvre de la co-intervention et du coenseignement en milieu scolaire



Laurie Hébert

B. Éd., étudiante à la maîtrise
en psychopédagogie, Faculté des sciences
de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat
en psychopédagogie, Faculté des sciences
de l'éducation, Université Laval



Philippe Tremblay

Ph. D., professeur titulaire, Département
d'études sur l'enseignement et
l'apprentissage, Faculté des sciences
de l'éducation, Université Laval.

Dans le cadre de la 5^e journée *Questions de l'heure sous la loupe* de l'UMR Synergia, Philippe Tremblay, professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, a répondu aux questions suivantes, adressées par les milieux scolaires partenaires: « Quelles sont les modalités de mise en place du coenseignement et de la co-intervention? Comment mobiliser le personnel scolaire afin d'assurer l'efficacité de ces stratégies pédagogiques? » Cet article synthétise les propos du conférencier. D'abord, les modèles de service de la co-intervention et du coenseignement sont présentés. Puis, les principales configurations de ces stratégies sont présentées. Finalement, des pistes d'action pour amorcer un changement sont abordées, notamment les caractéristiques d'une collaboration efficace en milieu scolaire.

Les modèles de service : la consultation, la co-intervention et le coenseignement

Différents modèles de service peuvent être mis en place en milieu scolaire par le personnel enseignant, de soutien et professionnel. Parmi les modèles reconnus comme efficaces dans la littérature, on retrouve le modèle de consultation, le modèle de co-intervention et celui de coenseignement. Ces modèles augmentent graduellement en matière d'intensité de collaboration et d'interdépendance des individus impliqués.

Premièrement, le **modèle de consultation** réfère aux personnes qui aident et conseillent les enseignants afin de faire face aux situations problématiques en classe. Dans ce modèle, le « consultant » présente les interventions efficaces à prioriser auprès des élèves présentant des difficultés, sans nécessairement accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre de ces stratégies. Il revient à l'enseignant de décider s'il souhaite suivre les recommandations du consultant.

Deuxièmement, le **modèle de co-intervention** fait référence au soutien offert à l'élève par deux intervenants (Tremblay, 2012). Cette stratégie favorise la présence en classe d'une diversité d'intervenants et de pratiques éducatives et pédagogiques. La co-intervention interne propose à un intervenant (p. ex. technicien en éducation spécialisé, aide à la classe, préposé aux élèves handicapés) d'assister et d'accompagner un enseignant en classe lors de tâches non pédagogiques. La co-intervention externe fait référence à l'acte de sortir un élève de la classe afin qu'il travaille de manière individualisée avec un autre intervenant (p. ex. orthopédagogue, orthophoniste) (Tremblay, 2012). Bien que plusieurs recherches démontrent des résultats positifs et efficaces de la co-intervention externe, ce modèle doit être utilisé avec prudence. En effet, il demande davantage de temps aux intervenants et peut entraîner des retards chez l'élève qui quitte la classe et qui doit reprendre les contenus enseignés durant son absence. Le conférencier souligne aussi que la co-intervention externe peut affecter l'enseignant et entraîner une déresponsabilisation de certaines tâches. Enfin, le transfert des connaissances apprises à l'extérieur de la classe peut également être difficile (CTREQ, 2018 ; Giasson, 2004).



Troisièmement, le **modèle de coenseignement** réfère au soutien direct offert à l'enseignant et à l'élève. Dans ce modèle, deux enseignants partagent les responsabilités éducatives dans une même classe afin d'atteindre des objectifs spécifiques pour un groupe d'élèves (Friend et Cook, 2016). Le tableau 1 présente quatre types de coenseignement retrouvés en milieu scolaire.

Tableau 1.
Quatre types de coenseignement

TYPES DE COENSEIGNEMENT	DESCRIPTION
Coenseignement inclusif	• Deux enseignants (un ordinaire et un spécialisé) pour une classe.
Coenseignement pédagogique	• Fusion de deux classes. • Deux enseignants pour deux classes réunies.
Coenseignement linguistique	• Offert principalement aux élèves issus de l'immigration (activités de francisation offertes en classe plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci).
Coenseignement développemental	• Présence de stagiaires en classe qui apprennent tout en soutenant l'enseignant et les élèves. ◦ Dyade : un stagiaire et un enseignant associé (EA). ◦ Triade : deux stagiaires supervisés par le même EA.

Modalités de mise en place du coenseignement

Afin d'être efficace, la mise en place du coenseignement doit être réfléchie et planifiée. Le conférencier invite le personnel scolaire à planifier attentivement les moments durant lesquels il fera du coenseignement (25 %, 50 %, 75 % ou encore 100 % du temps d'enseignement) et à répartir efficacement les rôles et les responsabilités afin d'optimiser la présence des enseignants en classe.

D'abord, cette stratégie peut être déployée de manière plus ou moins intensive selon les besoins et les contextes. Le coenseignement **fragmenté** fait référence à la présence en classe d'un deuxième intervenant durant de courtes périodes, sans planification préalable. Le coenseignement **stratégique** propose que les deux intervenants enseignent souvent le même contenu (p. ex. matière) et contenant (p. ex. formule pédagogique comme des ateliers) ensemble. Le coenseignement **intensif** fait référence à la présence de cette stratégie au moins 50 % du temps. Le coenseignement **total** fait référence à la présence à temps plein des deux enseignants en classe. Peu importe la modalité choisie, plusieurs recherches, dont la méta-analyse de Murawski et Swanson (2001) et celle de King-Sears et al. (2021), démontrent des effets positifs de taille du coenseignement sur les apprentissages des élèves en lecture, en langage et en mathématiques, comparativement aux autres modèles de service ou organisation scolaire.

Ensuite, différentes configurations peuvent être adoptées par les enseignants qui utilisent cette stratégie pédagogique. Celles-ci permettent de répartir efficacement les rôles et les responsabilités des individus. Le tableau 2 les présente.



Tableau 2.

Configuration du coenseignement (Friend et Cook, 2016; Tremblay, 2024)t

CONFIGURATION DU COENSEIGNEMENT	DESCRIPTION
L'un enseigne/l'autre corrige	Un enseignant enseigne à la classe pendant que l'autre corrige. Par exemple, l'enseignant corrige un travail qui vient d'être réalisé et fait immédiatement un retour avec les élèves ayant des besoins pendant que l'autre enseigne d'autres contenus (remédiation immédiate).
L'un enseigne/l'autre aide	Un enseignant enseigne, tandis que le second circule pour fournir une aide individuelle ou en petits groupes.
Enseignement parallèle	La classe est divisée en deux groupes, chaque enseignant enseigne le même contenu à son groupe.
Enseignement en ateliers	Les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui alternent entre différents ateliers d'apprentissage, chacun supervisé par un enseignant.
Enseignement alternatif	Un enseignant enseigne au groupe classe entier, pendant que l'autre travaille avec un petit groupe pour un soutien intensif ou des dépassements.
Enseignement partagé (ou complémentaire)	Les deux enseignants enseignent ensemble au groupe entier, partageant les rôles et les responsabilités de manière plus fluide.

Pistes d'action pour amorcer un changement

Afin d'amorcer un changement, il est nécessaire de considérer quelques caractéristiques d'une collaboration efficace. D'abord, le conférencier explique que les responsabilités en classe doivent être partagées, équitables et paritaires. Ensuite, la direction doit fournir un soutien au personnel scolaire, notamment afin d'assurer la disponibilité des ressources (en matière de temps, d'espace, de matériel, de formation et de budget). Cet acteur peut également être impliqué dans la formation des dyades d'enseignants. À ce sujet, le conférencier mentionne que le choix des co-enseignants ne doit pas uniquement reposer sur les affinités personnelles des individus, mais aussi sur leur posture professionnelle et leur vision éducative. Enfin, il importe de planifier rigoureusement le déroulement des activités en classe lors de moments de concertation formelle, informelle et directe entre les dyades. Ces rencontres permettront aux co-enseignants de développer leurs habiletés de communication interpersonnelle et d'établir une relation de confiance durable (CTREQ, 2018).

En somme, la collaboration entre les enseignants et le personnel scolaire peut prendre diverses formes. Quelle que soit la modalité choisie, les modèles de service présentés dans cet article favorisent une réponse plus adaptée aux besoins diversifiés des élèves. Pour instaurer efficacement ces stratégies, il est essentiel de miser sur une répartition équitable des responsabilités, un soutien institutionnel solide et une planification rigoureuse. Le développement d'une relation de confiance et de compétences communicationnelles au sein des dyades d'enseignants constitue également un levier important. Ces pistes d'action contribuent à une dynamique professionnelle enrichissante et à une expérience éducative inclusive, au bénéfice de tous les élèves.

MOTS-CLÉS :

Coenseignement, co-intervention, modalités de mise en œuvre, conditions d'efficacité, personnel enseignant, mobilisation du personnel

BIBLIOGRAPHIE

- CTREQ. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). Pearson.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 27-35. <http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. et Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities ? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34(1), 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- Murawski, W. W. et Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2024). Le coenseignement. Dans G. Magerotte, C. Baurain et J. Lebeer (dir.), *Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement ?* (p. 77-89). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu-mager.2024.01.0077>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Article scientifique

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. et Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34(1), 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>

Cette méta-analyse examine l'efficacité du co-enseignement au sein des salles de classe inclusives pour les élèves ayant des besoins particuliers. Les auteurs ont synthétisé de nombreuses recherches afin de quantifier l'impact réel de cette collaboration pédagogique sur la réussite scolaire. L'étude révèle que, bien que cette approche soit largement valorisée, les données probantes solides restent relativement limitées dans la littérature actuelle.

Livres

Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). Pearson.

Friend et Cook présentent les fondements de la collaboration professionnelle en milieu scolaire, en mettant l'accent sur le travail d'équipe, la communication et le co-enseignement. L'ouvrage propose des modèles concrets et des stratégies pratiques pour soutenir l'inclusion et améliorer les interventions auprès des élèves.

Tremblay, P. (2024). *Le coenseignement*. Dans G. Magerotte, C. Baurain et J. Lebeer (dir.), *Vers une école inclusive: Quelles stratégies d'enseignement?* (p. 77-89). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mager.2024.01.0077>

Ce chapitre de Tremblay présente le co-enseignement comme une stratégie centrale de l'école inclusive. Il explique les fondements, les conditions et l'organisation requises pour que le co-enseignement soit efficace, notamment la planification conjointe et des rôles clairs. L'auteur le distingue d'autres formes de collaboration comme la co-intervention. Il souligne que cette démarche favorise la différenciation pédagogique et l'intervention directe auprès de tous les élèves. Enfin, il montre que le co-enseignement s'inscrit dans une perspective d'inclusion scolaire durable.

Rapport de recherche

CTREQ. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>

Ce rapport décrit la collaboration entre enseignants et intervenants scolaires comme une pratique essentielle pour soutenir la réussite des élèves. Le document met de l'avant l'importance du partage d'informations, de la planification conjointe et de la cohérence des interventions. Il montre aussi que la collaboration favorise le développement professionnel des enseignants et une meilleure coordination des services. Enfin, il propose des ressources pratiques pour analyser et améliorer les pratiques collaboratives en milieu scolaire.



La mobilisation efficace des ressources en contexte de classes hétérogènes



Mégan Bernard

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Nancy Gaudreau

Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Lors de la cinquième journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, Nancy Gaudreau, professeure titulaire à l'Université Laval, a répondu à la question « Comment mobiliser efficacement nos ressources en contexte d'augmentation du nombre de plans d'intervention et d'élèves présentant des besoins particuliers? ». La conférencière explique que cette question complexe doit être décortiquée en plusieurs éléments, car il n'y a pas de recherches spécifiques sur ce sujet. Cet article présente d'abord la collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire, ses obstacles ainsi que ses conditions de réussite. Puis, il présente des pistes de réflexion afin de diminuer le nombre de plans d'intervention en milieu scolaire. Enfin, il cible des pistes d'action afin d'amorcer un changement.

La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire : obstacles et conditions de réussite

La collaboration interprofessionnelle s'avère une condition essentielle pour mobiliser efficacement les ressources et répondre aux besoins des élèves (Raynault, 2022). Elle permet au personnel scolaire de partager une vision commune et de développer les capacités nécessaires afin d'aider les élèves à progresser (Dubé et al., 2024). L'interdépendance des membres impliqués dans une démarche de collaboration interprofessionnelle favorise le partage des ressources, la négociation, les interactions et la création de structures et de règles permettant l'atteinte d'un but commun (Marion, 2018).

Malgré ces avantages, certains obstacles compliquent la mise en place des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Un premier obstacle concerne la disponibilité et la qualification du personnel scolaire. Le roulement élevé du personnel scolaire complique la reconnaissance des forces des collègues (Dubé et



al., 2024). La pénurie de main-d'œuvre et la présence de personnel scolaire non légalement qualifié compliquent aussi l'accessibilité des services auxquels les élèves ont droit (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2024). Un second obstacle concerne l'organisation du travail en milieu scolaire. Le manque de temps, la culture d'individualisme ancrée, la hiérarchie, le cloisonnement entre professionnels, le manque de clarté des rôles et des responsabilités, l'absence de formation au travail collaboratif ainsi que les prescriptions descendantes multiples et parfois contradictoires représentent des freins à la collaboration (CSÉ, 2024; Dubé et al., 2024).

En réponse à ces obstacles, la conférencière propose quelques questions qui soutiennent la réflexion des équipes-écoles pour identifier des leviers à la collaboration interprofessionnelle :

- Est-ce qu'il y a du décroisonnement dans l'école ?
- Est-ce que l'expertise de chacun est mise en valeur à sa juste mesure ?
- Est-ce qu'il y a un réel partage et une réelle intégration des savoirs et des pratiques (p. ex. une discussion après une formation pour diffuser l'information à des collègues) ?
- Est-ce qu'on prend le temps d'analyser la complexité des situations pour mieux y faire face ensemble ?
- Est-ce qu'il y a du temps de concertation qui est planifié et interrogé de manière à s'assurer de bien répondre aux besoins ?
- Est-ce que le personnel croit aux pratiques à mettre en place et, surtout, est-il prêt à les appliquer pour qu'elles prennent vie dans le milieu scolaire ?
- Est-ce qu'une culture de confiance et de respect mutuel est instaurée dans l'école ?

Collaborer dans le contexte d’augmentation du nombre de plans d’intervention

Le nombre de plans d’intervention (PI) au Québec connaît une augmentation fulgurante. Or, plus de plans d’intervention ne signifie pas plus de soutien aux élèves présentant des besoins particuliers, souligne la conférencière. Cette dernière propose de réfléchir à différents facteurs qui pourraient expliquer le nombre élevé de PI dans son école (Tableau 1).

Tableau 1.
Facteurs pouvant expliquer le nombre élevé de PI dans les écoles québécoises

FACTEURS	EXPLICATIONS
Reconduction automatique des PI	Certains PI sont reconduits automatiquement année après année, sans faire l’objet d’une évaluation afin de déterminer leur pertinence.
Politiques de financement basées sur le nombre de PI	Dans certains centres de services scolaires, le financement prend en compte le nombre de PI par école. Ainsi, une diminution du nombre de PI pourrait entraîner une diminution des ressources financières dans l’école. Cela pourrait exercer une pression à maintenir le statu quo.
Élaboration hâtive du PI	Les mesures universelles et ciblées sont souvent sous-utilisées au profit des interventions dirigées (palier 3), dont les PI.
Préparation et formation du personnel scolaire	Plusieurs membres du personnel scolaire estiment manquer de préparation et de formation pour enseigner et intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d’adaptation (voir le portrait des besoins du personnel éducatif de l’UMR Synergia). Cela peut exacerber certaines problématiques et ajouter une pression additionnelle sur le recours aux services complémentaires.

Dans ce contexte, elle propose trois pistes de réflexion. Premièrement, les équipes-écoles devraient s’appuyer sur un système de soutien à paliers multiples (SSPM) afin de répondre aux besoins de tous les élèves de manière graduelle et préventive (Boily et al., 2023). Elle souligne que le PI doit être instauré en dernier recours, après la mise en place de mesures universelles (palier 1) et ciblées (palier 2). En effet, ces interventions sont généralement suffisantes afin de répondre aux besoins de plus de 90 % des élèves. Les interventions individualisées (palier 3), dont fait partie le PI, peuvent ensuite être mises en place auprès des élèves présentant des besoins plus importants (1 % à 5 % des élèves).

Deuxièmement, il importe de baser les décisions et les interventions sur des données objectives. Cela permettra l’identification rapide des élèves nécessitant un soutien supplémentaire et évitera la mise en place hâtive d’un PI (Guay et Desrochers, 2020a).

Troisièmement, les équipes-écoles doivent se doter d'une procédure claire afin d'évaluer objectivement la pertinence de mettre en place un PI. Par exemple, l'approche « J'ai MON plan! » propose une démarche rigoureuse d'établissement du PI qui débute avec une phase d'investigation. À ce moment, la collaboration interprofessionnelle entre le personnel enseignant, professionnel, de soutien et de direction ainsi que l'élève et sa famille est d'une importance critique (Gaudreau et al., 2021).

Pistes d'action pour amorcer un changement

Afin de mobiliser efficacement nos ressources en milieu scolaire, des structures et des modalités de collaboration formelles peuvent être déployées. Par exemple, le co-enseignement, la co-intervention et le décroisement permettent de mieux répondre aux besoins de tous les élèves et d'intensifier, au besoin, le soutien offert à certains de manière ciblée. La consultation collaborative, les communautés d'apprentissage professionnelles et l'analyse de situations pédagogiques favorisent également la co-construction, l'analyse de cas complexe, le partage d'expertise et les échanges entre professionnels.



Par ailleurs, il est nécessaire de mettre en place un environnement organisationnel propice à la collaboration interprofessionnelle au sein des établissements scolaires. Par exemple, ajouter formellement à l'horaire du temps de concertation alloué aux rencontres collaboratives, définir clairement les rôles et les responsabilités de chacun, établir un climat de confiance et de leadership partagé ou encore encourager le développement professionnel continu sont des stratégies gagnantes.

Conclusion

Pour conclure, il importe d'intervenir en amont auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation afin d'éviter la mise en place hâtive d'interventions individualisées qui nécessitent du temps, de l'énergie et des ressources humaines et matérielles. Dans ce contexte, implanter un système de soutien à paliers multiples favorisant l'intervention universelle et le dépistage précoce des difficultés et utiliser les données pour décider si un plan d'intervention est nécessaire permettront de mieux mobiliser les ressources disponibles dans nos écoles. Parallèlement, développer une culture collaborative, mettre en place des structures formelles et investir dans le développement professionnel continu favoriseront le bien-être du personnel scolaire.

MOTS-CLÉS :

plan d'intervention, collaboration interprofessionnelle, ressources, conditions, personnel scolaire

BIBLIOGRAPHIE

- Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2023). *La mise en œuvre des principes de la pédagogie universelle par des enseignantes et des orthopédagogues du premier cycle du primaire dans une perspective de réponse à l'intervention. Éducation et francophonie*, 51(1), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1105858ar>
- Carrier, L. (2025, 15 octobre). Le Québec, champion des plans d'intervention [dossier]. La Presse. <https://lp.ca/adUuWu>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2024). *Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ensemble-enfants-50-0568/>
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020a). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020b). La réponse à l'intervention : une approche préventive et inclusive. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *L'inclusion scolaire en pratique* (p. 89-112). Chenelière Éducation.
- Dubé, F., Giguère, M. H. et Kanouté, F. (2024). *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *J'ai MON plan ! Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention*. Université Laval. <https://monplan.fse.ulaval.ca/>
- Marion, C. (2018). *La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire*. Dans N. Trépanier (dir.), *Apprendre ensemble par et pour la collaboration interprofessionnelle* (p. 45-68). Éditions JFD.
- PBIS. (2025). *What is PBIS?* Center on PBIS Positive Behavioural Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>
- Raynault, A. (2022). *Le travail collaboratif : une nécessité pour répondre à la diversité. Vivre le primaire*, 35(1), 42-44.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Article scientifique

Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2023). La mise en œuvre des principes de la pédagogie universelle par des enseignantes et des orthopédagogues du premier cycle du primaire dans une perspective de réponse à l'intervention. *Éducation et francophonie*, 51(1), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1105858ar>

Cet article examine comment des enseignantes et des orthopédagogues intégrant une approche de réponse à l'intervention (RAI) mettent en œuvre les principes de la pédagogie universelle dans des classes du premier cycle du primaire. Il montre que ces deux approches, toutes deux centrées sur la flexibilité et l'adaptation pour répondre aux besoins de tous les élèves, peuvent être articulées de manière complémentaire pour soutenir des pratiques pédagogiques inclusives.

Livres

Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020b). La réponse à l'intervention : une approche préventive et inclusive. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *L'inclusion scolaire en pratique* (p. 89-112). Chenelière Éducation.

Ce chapitre présente la réponse à l'intervention (RAI) comme une approche préventive et inclusive visant à soutenir l'ensemble des élèves à l'aide d'interventions graduées et adaptées à leurs besoins. Les auteurs soulignent l'importance d'une organisation scolaire structurée, fondée sur des données probantes, pour favoriser la réussite et l'inclusion en classe ordinaire.

Dubé, F., Giguère, M. H. et Kanouté, F. (2024). *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*. Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage collectif explore comment la collaboration et le partenariat entre l'école, les familles et les communautés peuvent être mis en œuvre de façon durable pour soutenir le bien-être et la réussite éducative des élèves en contexte de diversité. Il clarifie ces concepts, identifie défis et leviers, et propose des pistes concrètes pour renforcer les coopérations entre acteurs éducatifs.

Article

Carrier, L. (2025, 15 octobre). Le Québec, champion des plans d'intervention [dossier]. *La Presse*. <https://lp.ca/adUiWu>

L'article souligne que le Québec est devenu une référence mondiale en matière de plans d'intervention scolaires, avec une croissance marquée du nombre d'élèves qui en bénéficient. Il mentionne qu'en raison de cette augmentation, les plans d'intervention sont devenus omniprésents dans les classes, ce qui pose des défis pour les ressources, la gestion et le soutien des élèves en difficulté dans le système éducatif québécois.

Guide

Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *J'ai MON plan ! Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention*. Université Laval. <https://monplan.fse.ulaval.ca>

Le guide J'ai MON plan! propose une démarche inclusive et collaborative pour accompagner les élèves présentant des difficultés comportementales dans l'élaboration de leur plan d'intervention. Il mise sur la participation active de l'élève et des autres acteurs (enseignants, parents, équipe scolaire) afin de soutenir l'autodétermination et de mieux répondre à ses besoins spécifiques.

Merci à nos partenaires pour leur soutien financier



UNIVERSITÉ
LAVAL

**Centre
de services scolaire
de la Capitale**

Québec



**Centre
de services scolaire
des Découvreurs**

Québec



**Centre
de services scolaire
des Navigateurs**

Québec



Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA