

Guide pratique

La collaboration interprofessionnelle *en milieu scolaire*

Travailler ensemble pour la réussite
et le bien-être des élèves



Fonds
de recherche

Québec



Unité Mixte de Recherche
synergia



UNIVERSITÉ
LAVAL

AUTEURS

Aude Gagnon-Tremblay, doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Élodie Marion, professeure agrégée, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Nancy Gaudreau, professeure titulaire, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Line Massé, professeure titulaire, département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières

Sonia Daigle, professeure titulaire, département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Éric Morissette, professeur agrégé, département d'administration et de fondements en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

GRAPHISME

Marie-Michèle Bérubé, Mirally inc.

INFORMATIONS

Ce guide s'inscrit dans les objectifs d'un projet de recherche-action financé par le Fonds de recherche du Québec-Société et Culture (FRQSC) et dirigé par Nancy Gaudreau, professeure titulaire à l'Université Laval, qui porte sur les pratiques de collaboration interprofessionnelles au sein d'équipes multidisciplinaires responsables de soutenir la persévérance et la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) au secondaire.

COMMENT CITER CE GUIDE

Gagnon-Tremblay, A., Marion, É., Gaudreau, N., Massé, L., Daigle, S. et Morissette, É. (2026). *La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire: Travailler ensemble pour la réussite et le bien-être des élèves*. Unité mixte de recherche Synergia, Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

Glossaire des sigles et acronymes	6
Comment utiliser ce guide	8
Introduction générale	10
Les objectifs du guide	11
La présentation du guide	11
PARTIE 1	
LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE EN ÉDUCATION	12
1.1 La pertinence des pratiques collaboratives en adaptation scolaire	12
1.2 Les formes de collaboration interprofessionnelle	13
PARTIE 2	
LES DISPOSITIFS FAVORISANT LA COLLABORATION INTER- PROFESSIONNELLE	16
2.1 Structurer les services directs offerts aux élèves	16
Les conditions d'efficacité	16
Un exemple en milieu scolaire.....	17
2.2 Structurer les services indirects offerts aux élèves	17
2.2.1 La co-intervention et le coenseignement.....	18
Les conditions d'efficacité.....	19
Un exemple en milieu scolaire.....	20
2.2.2 La communauté d'apprentissage professionnel	21
Les conditions d'efficacité.....	21
Des exemples en milieu scolaire	22
2.2.3 L'accompagnement par un professionnel	22
Les formes d'accompagnement par un professionnel	22
Les conditions d'efficacité.....	25
Un exemple en milieu scolaire.....	26
2.3 Structurer les pratiques collaboratives impliquant l'école, la famille et la communauté	27
2.3.1 Le plan d'intervention autodéterminé	27
2.3.2 Le plan de services individualisé intersectoriel	28
2.3.3 La planification, la mise en œuvre et l'évaluation de la collaboration école-famille-communauté	29

PARTIE 3

DES EXEMPLES DE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE AU QUÉBEC.....	32
3.1 Structurer les services directs offerts aux élèves : un exemple de la réponse à l'intervention.....	32
3.2 Structurer les services indirects offerts aux élèves : un exemple de collaboration interprofessionnelle structurée ...	37
3.3 Structurer les pratiques collaboratives impliquant la famille, l'école et la communauté.....	42

PARTIE 4

LES FACTEURS QUI SOUTIENNENT LA MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES DE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE.....	44
4.1 Les facteurs relationnels	44
4.2 Les facteurs organisationnels.....	46
4.2.1 Le partage efficace de l'information.....	46
4.2.2 La maximisation des temps d'échanges lors des réunions.....	46
4.2.3 La flexibilité et l'adaptation de l'horaire de travail	47
4.3 Les facteurs systémiques.....	49
Conclusion.....	52
Références.....	54

Glossaire des sigles et acronymes

Liste des principaux sigles utilisés dans le présent guide, regroupés par thème. À l'exception des sigles d'usage courant au Québec (MEQ, MSSS, CISSS, etc.), chaque sigle est défini lors de sa première occurrence dans le texte.

Sigle	Signification
ÉLÈVES, DISPOSITIFS ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES	
PDA	Élèves présentant des difficultés d'adaptation
CIP	Collaboration interprofessionnelle
SSPM	Système de soutien à paliers multiples (en anglais : I-MTSS, Integrated Multi-Tiered System of Support)
RÀI	Réponse à l'intervention
SCP	Soutien au comportement positif (en anglais : PBIS, Positive Behavioral Interventions and Supports)
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
DPC	Développement professionnel continu
GPS	Guide en parcours scolaire (dispositif de tutorat présenté à la vignette 1)
PI	Plan d'intervention
PSI	Plan de services individualisé
PSII	Plan de services individualisé intersectoriel
SMART	Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound (critères de formulation d'objectifs)
RÉSEAUX SCOLAIRE, DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX	
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
CSS	Centre de services scolaire
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CLSC	Centre local de services communautaires
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
ÉIJ	Équipe d'intervention jeunesse (mécanisme territorial de coordination intersectorielle)
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
ITSS	Infections transmissibles sexuellement et par le sang

Sigle	Signification
ORGANISMES, PROJETS ET CHAIRES	
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
CRÉPA	Chaire de recherche sur l'éducation en plein air (Université de Sherbrooke)
UMR SYNERGIA	Unité mixte de recherche Synergia (Université Laval)
PROJET CAR	Projet « Collaborer, Apprendre, Réussir » (CTREQ)
COMITÉ CARE	Consultation, Assessment, Referral, Education (Bates et al., 2019)
OUTILS NUMÉRIQUES ET AUTRES SIGLES	
MOOC	Massive Open Online Course – formation en ligne ouverte à tous
IA	Intelligence artificielle
IEP	Individualized Education Program (équivalent anglophone du plan d'intervention)
SOI	Suivi des observations et des interventions (module de Mozaïk Portail)
ER/DA	Élèves à risque / en difficulté d'adaptation (cotes administratives québécoises)
TES	Technicien(ne) en éducation spécialisée

Note. Les noms d'outils numériques (Microsoft Teams, Google Workspace, Notion, OneNote, Otter, Notta, Rev, Calendly, Doodle, Mozaïk Portail, Excel, IEP Direct) sont des marques de commerce ou des plateformes mentionnées à titre illustratif et ne sont pas reprises dans ce glossaire.

Comment utiliser ce guide

Ce guide a été conçu pour être consulté de plusieurs façons, selon votre rôle, vos besoins et le temps dont vous disposez. Une lecture intégrale n'est pas requise pour en tirer profit : les parties peuvent se lire indépendamment les unes des autres, et chaque section de la partie 2 est autoportante. Le tableau ci-dessous propose quelques parcours possibles selon votre point de départ.

Vous êtes...	Parcours suggéré
Direction d'établissement ou direction adjointe , souhaitant amorcer ou consolider une démarche de collaboration dans votre école	Partie 1 (vue d'ensemble) → Partie 2 (panorama des dispositifs) → Vignettes 2, 3, 4 et 5, où le rôle de la direction est central → Sections 4.2 et 4.3 (facteurs organisationnels et systémiques)
Gestionnaire de centre de services scolaire , appelé(e) à soutenir le déploiement de pratiques collaboratives à l'échelle du réseau	Partie 1 → Partie 4 (facteurs déterminants, en particulier 4.3) → Conclusion (pistes d'action transférables) → Vignettes, à titre d'illustrations concrètes
Personnel enseignant , intéressé(e) à enrichir sa pratique en classe par la collaboration	Section 2.2.1 (co-intervention et coenseignement) → Section 2.2.3 (accompagnement par un professionnel) → Section 2.3.1 (plan d'intervention auto-déterminé) → Vignettes 1, 2 et 4.
Personnel professionnel (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, conseiller pédagogique, orthophoniste, etc.)	Section 1.2 (formes de collaboration interprofessionnelle) → Section 2.2 (services indirects offerts aux élèves) → Section 2.3.2 (plan de services individualisé intersectoriel) → Section 4.1 (facteurs relationnels)
Personnel de soutien (technicien(ne) en éducation spécialisée, en service de garde, en loisir, etc.)	Section 1.2 → Tableau 5 (rôles et responsabilités, section 4.1) → Vignette 1 (rôles complémentaires bien illustrés) → Conclusion (pistes pour mieux se connaître et collaborer)
Équipe-école qui souhaite réfléchir collectivement à ses pratiques	Lecture en plusieurs rencontres : commencer par une vignette de la partie 3 qui résonne avec votre milieu, puis remonter aux fondements (parties 1 et 2) et aux conditions de mise en œuvre (partie 4)

QUELQUES REPÈRES POUR VOTRE LECTURE

- **Le glossaire des sigles** (en début de guide) facilite la lecture pour les personnes moins familières avec les acronymes du milieu scolaire et des services sociaux.
- **Les conditions d'efficacité** présentées à la suite de chaque dispositif (partie 2) constituent autant de questions à se poser avant de l'implanter dans son milieu.
- **Les cinq vignettes** (partie 3) sont issues de milieux scolaires québécois réels. Elles ont valeur d'inspiration plus que de modèles à reproduire à l'identique.
- **Les pistes d'action concrètes** rassemblées en conclusion peuvent servir de point de départ à une rencontre d'équipe ou à la planification annuelle.

UN REPÈRE AVANT DE COMMENCER

La collaboration interprofessionnelle ne se décrète pas : elle se construit, se cultive et s'installe dans la durée. Avant de vous lancer dans la mise en œuvre d'un dispositif particulier, prenez le temps, en équipe, d'identifier ce qui se fait déjà bien dans votre milieu, ce que vous souhaitez consolider et ce que vous aimeriez transformer. C'est souvent dans cet inventaire collectif que naissent les démarches les plus durables.

Introduction générale

Les milieux scolaires secondaires font face à des défis considérables dans le soutien aux élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA). Ces élèves nécessitent des interventions coordonnées, cohérentes et spécialisées, qui excèdent les capacités d'un seul professionnel agissant de manière isolée. Or, le personnel scolaire, qui inclut à la fois le personnel enseignant, professionnel, de direction et de soutien, travaille encore trop souvent en silos, faute de structures claires et de conditions favorables à une véritable collaboration interprofessionnelle.

Ce guide est né d'un double constat. D'une part, la recherche démontre que les pratiques collaboratives bien structurées améliorent significativement la réussite éducative des élèves et le bien-être du personnel scolaire. D'autre part, les milieux scolaires manquent souvent d'outils concrets pour mettre en œuvre ces pratiques au quotidien. Loin de constituer une liste de prescriptions, ce guide se veut un compagnon de réflexion et d'action pour les équipes qui souhaitent faire du travail collectif une force au service des élèves présentant des besoins particuliers.

Cet outil s'adresse au personnel scolaire engagé dans l'accompagnement des élèves PDA ainsi qu'aux gestionnaires de centres de services scolaires souhaitant outiller leurs équipes afin d'améliorer les pratiques éducatives en milieu scolaire. Il propose un cadre de référence ancré dans les données issues de la recherche, illustré par des exemples issus de milieux scolaires québécois, et assorti de pistes d'action concrètes pour instaurer ou consolider une culture collaborative.

Les objectifs du guide

Ce guide vise à outiller le personnel scolaire sur les structures et les conditions pouvant soutenir l'engagement et le sentiment d'appartenance des personnes impliquées dans ce travail collaboratif. Plus précisément, il a pour but d'améliorer le déploiement des pratiques collaboratives afin de prévenir l'épuisement professionnel et de favoriser le sentiment d'appartenance et l'engagement du personnel scolaire dans la mise en œuvre d'interventions adaptées aux élèves présentant des difficultés d'adaptation.

La présentation du guide

Ce guide est organisé en quatre parties complémentaires qui accompagnent progressivement le lecteur, de la compréhension des fondements de la collaboration interprofessionnelle jusqu'aux conditions qui en soutiennent la mise en œuvre durable.

La **partie 1** pose les bases conceptuelles. Elle présente la pertinence des pratiques collaboratives en adaptation scolaire ainsi que les différentes formes que peut prendre la collaboration interprofessionnelle en milieu éducatif, depuis les échanges informels entre collègues jusqu'aux formes les plus intégrées de travail en équipe.

La **partie 2** décrit les principaux dispositifs qui soutiennent concrètement la collaboration au sein des équipes scolaires. Elle distingue les services directs offerts aux élèves, les services indirects et les pratiques collaboratives impliquant l'école, la famille et la communauté.

La **partie 3** donne vie à ces dispositifs à travers cinq vignettes issues de milieux scolaires québécois. Ces exemples concrets illustrent comment des équipes ont réorganisé leur travail pour mieux collaborer, en s'adaptant aux réalités et aux contraintes de leur milieu.

La **partie 4** s'attarde finalement aux facteurs qui favorisent la mise en œuvre des pratiques collaboratives. Elle aborde les dimensions relationnelles, organisationnelles et systémiques qui sont déterminantes pour que la collaboration s'installe durablement dans la culture d'un milieu scolaire.

1.1 LA PERTINENCE DES PRATIQUES COLLABORATIVES EN ADAPTATION SCOLAIRE

Pour une majorité d'enseignants, intervenir auprès des élèves PDA constitue un défi de taille (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Plouffe et al., 2019). De fait, ces élèves représentent la clientèle d'élèves jugée la plus difficile (Plouffe et al., 2019) et la moins appréciée par les enseignants (Ruel, 2015). Ils demeurent d'ailleurs les plus exclus des classes ordinaires (Kauffman et Landrum, 2009 ; Rousseau et al., 2014).

De plus, le personnel scolaire responsable d'accompagner les élèves PDA dans leur cheminement au secondaire est souvent confronté à des situations stressantes qui peuvent affecter son sentiment d'efficacité professionnelle (Massé et al., 2015), entravant ainsi son bien-être au travail et son engagement professionnel (Ruble et al., 2023). Le défi que représente la gestion des comportements difficiles des élèves est également l'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants s'épuisent rapidement et choisissent de quitter la profession (Beaman et Wheldall, 2000 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Karsenti et al., 2009).

Dans ce contexte difficile, le soutien organisationnel semble être une condition essentielle à la mise en place efficace de pratiques collaboratives qui soutiendront réellement le personnel scolaire et les élèves (Sánchez-Rosas et al., 2022). Ce soutien renvoie aux conditions mises en place par l'organisation scolaire (p. ex. l'école, le centre de services scolaire) pour reconnaître et valoriser les efforts du personnel scolaire et contribuer à son bien-être professionnel, au travers de décisions et de politiques de ressources humaines, qui favorisent la qualité de son environnement (Paillé, 2007). Les résultats de la méta-analyse de Rhoades et Eisenberger (2002) indiquent d'ailleurs que le soutien organisationnel contribue à l'engagement professionnel, à la satisfaction au travail et au bien-être du personnel, réduisant ainsi les départs volontaires.

Ce guide se fonde sur l'idée que la présence de pratiques collaboratives soutenant le développement d'un climat de travail sain et bienveillant peut faire toute la différence entre un milieu scolaire épuisant et un milieu scolaire stimulant (Herman et al., 2023 ; Rodríguez-Mantilla et Fernández-Díaz, 2017). Cela peut également influencer de manière significative la qualité des pratiques utilisées auprès des élèves PDA à l'école (Hopman et al., 2018) et leur réussite éducative (Goddard et al., 2007). Enfin, ce guide repose sur le principe que plus les membres de l'équipe-école sont spécialisés dans le soutien à la persévérance et à la réussite éducative des élèves PDA au secondaire, plus le partage et l'intégration des savoirs et des pratiques s'imposent comme des priorités (D'Amour et al., 1999).

1.2 LES FORMES DE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

La collaboration, au sens large, peut se définir comme la façon de travailler avec d'autres individus en partageant la prise de décisions pour atteindre un but commun (Projet Savoir, 2018). La collaboration nécessite la parité entre les individus, c'est-à-dire que chaque personne impliquée se sent libre de contribuer à la prise de décision et d'exprimer son opinion. Elle implique également le volontariat des membres. En effet, la collaboration efficace en milieu scolaire implique des individus qui souhaitent réellement y participer et faire avancer les choses. La collaboration repose également sur un partage équitable des tâches et des responsabilités. En ce sens, la division des tâches à réaliser et des décisions à prendre doit respecter les forces, les contraintes et les disponibilités de chacun. Enfin, la collaboration doit s'appuyer sur un but commun, où tous pourront trouver leur compte dans le projet (Beaumont et al., 2011 ; Projet Savoir, 2018).

La collaboration se distingue donc des simples discussions entre collègues. Plus précisément, les échanges sociaux informels (p. ex. courriels, discussions ou questions rapides), le partage anecdotique, l'offre de conseils et les brèves rencontres entre les membres du personnel scolaire (p. ex. entre deux périodes) sont des pratiques qui ne satisfont pas les caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle efficace. Toutefois, il s'agit tout de même de pratiques de communication souvent nécessaires pour ajuster les interventions quotidiennes auprès des élèves. Elles ne sont donc pas à négliger, mais doivent être accompagnées d'échanges planifiés, volontaires et authentiques. À ce sujet, de nombreux auteurs, dont McEwan (1997), proposent un continuum qui permet graduellement d'intensifier les pratiques de collaboration en milieu scolaire (Tableau 1).

Tableau 1. Continuum de la collaboration (inspiré de Projet Savoir, 2018, p. 8)

Type de pratiques	Description
ISOLEMENT	Les individus travaillent seuls, sans recevoir de soutien des autres.
INDÉPENDANCE	Les individus travaillent sans dépendre des autres. Ils fixent des objectifs individuels, mais reconnaissent l'existence d'une vision commune dans l'organisation.
COORDINATION	Les individus adoptent des règles communes et s'accordent sur les manières de procéder. Le partage d'informations concerne ces règles (p. ex. utilisation des espaces ou du matériel).
COLLÉGIALITÉ	Les individus communiquent régulièrement, partagent leurs idées, leurs responsabilités et leur matériel. Ils acceptent et offrent de l'aide ponctuelle à leurs collègues.
COOPÉRATION	Les individus se rassemblent afin de travailler sur un objectif commun. Les tâches et sous-tâches sont réparties parmi les participants afin de faciliter l'atteinte des buts ciblés.
COLLABORATION	Les individus partagent volontairement un objectif. Les idées sont mises en commun et l'ensemble des tâches et des responsabilités est réalisée en équipe.



De manière plus spécifique, la collaboration interprofessionnelle (CIP) se définit comme le processus par lequel des professionnels de différentes disciplines (personnel enseignant, personnel de soutien, personnel professionnel et personnel de direction) collaborent afin de soutenir les élèves. Elle se caractérise par «une interaction entre des compétences et des perspectives de professionnels ayant des motivations et des antécédents différents» (Projet Savoir, 2018, p. 10). Selon Alnaim (2021), la collaboration interprofessionnelle serait l'une des pratiques les plus efficaces afin de soutenir le développement des élèves PDA. En effet, la collaboration interprofessionnelle se traduit par un «travailler ensemble» orienté vers la résolution de problèmes. Cette approche structurante et approfondie se veut plus efficace que le travail pluriprofessionnel, tel qu'on le retrouve dans certaines organisations, où les interventions des différents acteurs se juxtaposent et les tâches se succèdent de manière cloisonnée. Pour ces raisons, en milieu scolaire, cette forme de collaboration est très présente, puisqu'il n'est pas rare que les prises de décision impliquent plusieurs acteurs aux expertises variées (p. ex. enseignants, orthopédagogues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, direction).

La CIP peut prendre différentes formes selon la complexité de la situation rencontrée, l'intention des personnes impliquées, les interactions nécessaires afin de résoudre la situation et les savoirs disciplinaires et expérientiels nécessaires. Le continuum de pratiques collaboratives interprofessionnelles développé par Careau et al. (2018) situe les pratiques de CIP selon le degré d'interdépendance nécessaire et d'engagement des individus. Dans celui-ci, on retrouve la pratique en parallèle, la pratique par consultation ou référence, la pratique de concertation et la pratique de services partagés (Beaumont et al., 2011 ; Bois, 2012 ; Careau et al., 2018).

La **pratique en parallèle** consiste à échanger des informations entre collègues au sujet d'un élève ou d'une situation et à les consigner. Elle implique la considération d'un faible niveau d'interdépendance. Si elle constitue la seule pratique collaborative utilisée, elle peut contribuer à l'isolement du personnel scolaire, car elle est peu axée sur la résolution de problème ou la prise de décision partagée.

La **pratique par consultation ou référence** implique une reconnaissance des limites de son expertise et la nécessité de recourir à un autre professionnel afin de soutenir un élève, résoudre une situation ou coordonner des services.

La **pratique de concertation** concerne la planification et l'organisation de services et d'interventions pour répondre à des situations plus complexes. Elle se démarque par l'engagement et la mobilisation de plusieurs professionnels qui agissent et interviennent de manière cohérente en étant par exemple chacun responsable de l'atteinte d'un objectif.

La **pratique de services partagés** implique la prise de décision partagée. Elle est nécessaire lorsque le niveau d'interdépendance est très élevé et vise l'élaboration d'un plan d'action avec des objectifs communs. L'atteinte des objectifs nécessite alors la définition de rôles et responsabilités.

Afin de soutenir les élèves PDA, une gamme de services peut être mobilisée, que ceux-ci s'adressent directement à l'élève ou qu'ils agissent en soutien aux acteurs qui l'entourent. D'une part, les services directs ciblent directement le développement de l'élève et sa réussite, que ce soit au sein de sa classe ou à l'extérieur de celle-ci. D'autre part, les services indirects ciblent les membres du personnel scolaire afin de renforcer leur capacité à intervenir de manière efficace et adaptée auprès des élèves en difficulté (Lefebvre, 2022).

Toutefois, répondre aux besoins complexes de ces élèves ne se limite pas toujours à une intervention ponctuelle ou individualisée. Une collaboration interprofessionnelle véritablement efficace suppose des transformations à une échelle plus large et la pérennisation des actions et interventions. Les pratiques de collaboration entre l'école, la famille et la communauté constituent en ce sens des leviers essentiels : elles permettent de coordonner les interventions, de partager une vision commune et de créer les conditions systémiques nécessaires à une inclusion scolaire durable. C'est dans cette perspective que ce guide aborde la collaboration non pas comme une simple stratégie d'équipe, mais comme une pratique organisationnelle et sociale qui engage l'ensemble du système éducatif.

2.1 STRUCTURER LES SERVICES DIRECTS OFFERTS AUX ÉLÈVES

Le système de soutien à paliers multiples (SSPM) est une façon efficace de structurer l'organisation des services directs offerts aux élèves qui présentent ou non des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Lefebvre, 2022). Il se définit comme « un cadre de prévention complet et équitable visant l'amélioration des résultats de tous les élèves, y compris ceux à risque ou présentant des difficultés, grâce à un soutien scolaire et comportemental intégré » (traduction libre) (I-MTSS, 2023). Ce système regroupe deux modèles populaires en éducation, celui de la réponse à l'intervention (RàI) et de soutien au comportement positif (SCP ou PBIS, qui signifie en anglais *Positive Behavioral Interventions and Support*) (Estrapala et al., 2021 ; Grasley-Boy et al., 2019 ; Sugai et Horner, 2002).

Le SSPM implique dans un premier temps la mise en place d'interventions et de pratiques universelles en classe (palier 1). Celles-ci seront efficaces pour tous les élèves et suffisantes pour 80 % de ceux-ci. Des interventions ciblées (palier 2) seront réalisées en sous-groupe pour les élèves dont les difficultés persistent malgré les interventions universelles (~15 % des élèves). Enfin, des interventions dirigées et individuelles (palier 3) seront offertes aux élèves dont les difficultés sont plus marquées (~ 5 % des élèves) (Boily et al., 2023 ; Gamache, 2023).

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Les systèmes de soutien à paliers multiples privilégient la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire (Lefebvre, 2022). Comme le soulignent Guay et Gagnon (2020), « la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention vient modifier, de façon tangible, les rôles de chacun dans le soutien à la réussite des élèves » (p. 166). En effet, l'ensemble du personnel

scolaire doit se donner une vision commune des pratiques universelles et différenciées à mettre en œuvre auprès des élèves présentant des difficultés. Il doit aussi collaborer afin de développer et mettre en œuvre des outils d'intervention. La collaboration interprofessionnelle constitue alors un atout majeur au succès de ce modèle (Lefebvre, 2022).

UN EXEMPLE EN MILIEU SCOLAIRE

Dans leur recherche, Guay et Gagnon (2020) proposent une démarche de mise en œuvre du modèle SSPM en milieu scolaire. Celle-ci s'articule autour de trois étapes complémentaires et successives. La démarche débute par une phase de questionnement et de clarification conceptuelle, au cours de laquelle les acteurs scolaires s'approprient les fondements du modèle: sa définition, ses composantes ainsi que les pratiques relatives aux trois paliers d'intervention, en mettant l'accent sur celles universelles à instaurer en classe. Cette étape permet également de comprendre pourquoi ce déploiement constitue une priorité organisationnelle et d'identifier les modalités de formation continue les plus adaptées au développement professionnel du personnel. Une fois ces bases établies, l'équipe-école passe à la mise en place d'un projet-pilote. Celle-ci implique de clarifier les rôles de chacun, d'analyser la situation actuelle, de fixer des objectifs prioritaires et d'élaborer un plan d'action assorti d'un échéancier réaliste. La souplesse est ici de mise: la mise en œuvre doit demeurer flexible, permettre d'évaluer l'impact des actions entreprises et favoriser la diffusion des apprentissages au sein de l'établissement. La direction joue alors un rôle clé pour mobiliser les membres du personnel scolaire, assurer l'accès aux outils de suivi des progrès et maintenir la dynamique collaborative. Enfin, l'ensemble de la démarche est soutenu par des activités de formation continue choisies pour leur capacité à encourager le dialogue et le partage des savoirs, telles que les communautés d'apprentissage professionnelles, les communautés de pratique ou les rencontres multidisciplinaires (Lefebvre, 2022). Cette étape invite aussi à s'interroger sur les ressources humaines, financières et matérielles disponibles pour pérenniser les actions engagées.

2.2 STRUCTURER LES SERVICES INDIRECTS OFFERTS AUX ÉLÈVES

Les services indirects offerts aux élèves peuvent prendre la forme de co-intervention et de coenseignement, de communautés d'apprentissage professionnelles, d'accompagnement professionnel, de consultation ou de supervision par un spécialiste pour permettre aux membres du personnel scolaire de mieux intervenir auprès des élèves en difficulté (Lefebvre, 2022). Autrement dit, par le développement des compétences du personnel scolaire, ces modèles de collaboration interprofessionnelle améliorent les pratiques déployées en milieu scolaire.

2.2.1 LA CO-INTERVENTION ET LE COENSEIGNEMENT

La collaboration dans l'enseignement représente un levier essentiel pour soutenir l'atteinte des objectifs d'apprentissage chez les élèves présentant des profils diversifiés, notamment les élèves PDA. En favorisant le partage d'expertises entre enseignants, professionnels et parents, il est possible de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées et de renforcer la cohérence des interventions. À ce sujet, la co-intervention et le coenseignement s'avèrent des incontournables afin de maximiser les ressources en milieu scolaire.

La **co-intervention** fait référence au soutien offert à l'élève par deux intervenants (Tremblay, 2012). La co-intervention interne propose à un intervenant (p. ex. éducateur 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).

Le **coenseignement** se définit pour sa part comme « un travail pédagogique en commun, pour un même groupe d'élèves et dans un même temps » (Granger et Moreau, 2020, p. 81). Cette forme de pédagogie mobilise deux ou plusieurs enseignants, enseignants-ressources ou orthopédagogues qui se partagent les responsabilités afin d'atteindre des buts et des objectifs d'apprentissage (Granger et Moreau, 2020). Parmi les avantages du coenseignement, on retrouve la réduction du ratio enseignant/élèves, l'augmentation du temps d'interaction avec les élèves en difficulté et la mise en place d'une pédagogie plus différenciée, individualisée et intensive (Granger et Tremblay, 2020).

Différentes configurations peuvent ensuite être adoptées afin de réaliser efficacement le coenseignement. Le Tableau 2 présente six configurations fréquemment adoptées en classe.

Tableau 2. Configurations du coenseignement (Granger et Tremblay, 2020 ; Projet Savoir, 2018)

Configuration	Description
L'un enseigne, l'autre observe	Un enseignant planifie et réalise l'activité alors que l'autre observe le groupe ou gère les comportements des élèves. Cette configuration est la plus adoptée par les coenseignants.
Enseignement de soutien	Un enseignant planifie et réalise l'activité alors que l'autre fournit les adaptations et soutient les élèves.
Enseignement parallèle	Les coenseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves et la classe sont divisés en deux groupes gérés par l'un des enseignants.
Enseignement en ateliers	Les coenseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves réalisent une séquence précise d'ateliers.
Enseignement alternatif	Les coenseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La majorité des élèves reste dans le groupe, alors qu'un petit nombre d'élèves travaille en sous-groupe.
Enseignement partagé	Les coenseignants présentent la même activité au groupe et se partagent le travail et les tâches de façon constante.

Dans tous les cas, il importe de préciser que ce n'est pas la simple présence de deux personnes dans une même classe qui fait du coenseignement une pratique de collaboration efficace. Au contraire, cette approche nécessite des coenseignants de coplanifier, de co-inscrire et de co-évaluer leur pratique sur une base régulière (Granger et Tremblay, 2020). Ces derniers doivent donc trouver du temps pour bien négocier les attentes et les exigences, mais aussi pour s'approprier cette forme d'enseignement. La coplanification « aide les coenseignants à définir clairement les buts de la collaboration » (Granger et Tremblay, 2020, p. 6). Ceux-ci doivent comprendre comment leurs connaissances, leurs compétences, leurs habiletés et leur expertise facilitent l'apprentissage des élèves et contribuent au développement professionnel (Granger et Tremblay, 2020).

Différents types de concertation peuvent donc être utilisés afin de coplanifier efficacement des séquences d'enseignement. Le Tableau 3 décrit trois types de concertation fréquemment utilisés en milieu scolaire.

Tableau 3. Types de concertation (Granger et Tremblay, 2020)

Concertation	Description
Formelle	Moments plus ou moins réguliers pendant lesquels le personnel convient de se rencontrer pour parler de points précis, planifier des ateliers ou donner des rétroactions (par exemple, lundi après la classe).
Informelle	Moments informels, spontanés ou improvisés pendant lesquels le personnel enseignant peut se rencontrer pour parler, planifier des ateliers ou donner des rétroactions (par exemple, sur l'heure du dîner ou entre deux périodes).
Directe	Moments de courte durée en classe pendant lesquels le personnel échange sur un sujet concernant les activités réalisées ou donne de la rétroaction « en direct ».

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

La mise en place du coenseignement en milieu scolaire dépend souvent de l'organisation des services au sein de l'école (Granger et Tremblay, 2020). Le leadership pédagogique de la direction d'établissement représente alors un élément essentiel et un facilitateur au déploiement de cette stratégie (Granger et Tremblay, 2020). La méta-analyse de Scruggs et al. (2007, cité dans Granger et Tremblay, 2020) identifie six conditions liées au soutien de la direction qui contribuent à l'efficacité du coenseignement et à la qualité de la collaboration entre les personnes impliquées. La première condition concerne **l'organisation**, soit l'attribution des locaux et des tâches, la définition claire des rôles et des fonctions de chacun, l'agencement des horaires, ainsi que les suivis et encouragements prodigués par la direction. La deuxième condition porte sur **le temps** : il importe que des moments de planification soient accordés aux coenseignants et que ceux-ci puissent accéder à des personnes-ressources durant ces périodes, comme des conseillers pédagogiques ou des chercheurs universitaires. Troisièmement, la **formation et les ressources disponibles** jouent un rôle déterminant, notamment par l'offre de formations sur le coenseignement et le soutien matériel et humain favorisant le développement professionnel continu.

Les trois dernières conditions relèvent davantage des dynamiques humaines et pédagogiques au sein des dyades. Le **volontarisme** désigne la capacité de la direction à stimuler l'intérêt du personnel et à le convaincre des bienfaits de la pratique collaborative. La **compatibilité** renvoie quant à elle aux critères permettant d'évaluer l'affinité entre les coenseignants, ainsi qu'aux mécanismes de médiation mis en place en cas de conflit. Enfin, les **styles pédagogiques et affinités personnelles** impliquent un travail d'harmonisation des pratiques au sein de la dyade, incluant la définition de valeurs et de postures pédagogiques communes (Granger et Tremblay, 2020). Lorsque ces différentes conditions sont satisfaites, le coenseignement entrainerait des retombées positives chez le personnel scolaire et soutiendrait la mise en place de pratiques efficaces d'inclusion scolaire au service des élèves (Casale-Gianola, 2012).

UN EXEMPLE EN MILIEU SCOLAIRE

Dans une recherche-action (Tremblay et al., 2019), des classes de coenseignement intensif au secondaire (1^{er} cycle) ont été déployées auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage dans cinq établissements scolaires du Québec. Une équipe de recherche a accompagné les équipes-écoles participantes selon trois phases : le démarrage du projet, l'accompagnement et la pérennisation de la démarche. Au terme du projet, le dispositif s'est largement répandu dans les écoles participantes, passant de cinq classes en première année à 25 classes trois ans plus tard, sans ressources supplémentaires. Cette croissance peut s'expliquer notamment par la forte adhésion des enseignants et des directions, qui se sont réengagés volontairement d'une année à l'autre tout en augmentant le nombre de groupes pris en charge. Sur le plan des apprentissages, les élèves ayant bénéficié du coenseignement intensif présentaient, en fin de projet, moins de retard scolaire et un taux de décrochage plus faible.

Les chercheurs ont identifié deux conditions déterminantes pour la réussite du dispositif. La première concerne l'intensité du coenseignement : plus les enseignants consacrent de temps à travailler ensemble, meilleure est la planification, plus équitable est le partenariat et plus légère est la charge de travail. La seconde porte sur l'identité du second enseignant. Selon qu'il soit enseignant en adaptation scolaire, collègue de la même discipline ou d'une autre matière, la nature de ses apports pédagogiques et le rôle qu'il occupe au sein de la dyade varient considérablement et se développent progressivement.

2.2.2 LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

La communauté d'apprentissage professionnel (CAP)¹ est un dispositif regroupant des individus qui collaborent durant un temps donné afin d'accomplir une tâche ou d'entreprendre des activités et des réflexions dans un but commun (Massé et al., 2021). Elle repose sur une culture collaborative au sein de l'équipe-école, car l'apprentissage se fait avec d'autres individus qui souhaitent améliorer leurs pratiques pédagogiques afin de contribuer à l'amélioration de la réussite des élèves. Dans une CAP, les échanges et les discussions ont la particularité d'être basés le plus possible sur des faits observables et des données issues de la recherche (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2025). Pour soutenir les individus impliqués dans les CAP, des accompagnateurs, comme les directions d'école, les conseillers pédagogiques, les chercheurs et les organismes de liaison et de transfert, guident et structurent les échanges et les rencontres (CTREQ, 2025). La CAP peut être animée ou non par cette personne ou par un spécialiste dans le champ des pratiques concernées².

L'un des aspects centraux de la CAP est la dimension communautaire du travail réalisé à partir des résultats des élèves respectifs et en commun des participants. Elle s'appuie sur le principe que les membres ne sont pas seulement des consommateurs de connaissances, mais qu'ils peuvent aussi en produire. Elle encourage et soutient les individus à revisiter leurs pratiques, à essayer de nouvelles approches et à réfléchir sur ce qui fonctionne et pourquoi (Massé et al., 2019). À ce sujet, Van Barneveld (2008) souligne l'importance du leadership de la direction afin de favoriser une participation engagée du personnel scolaire.

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Sept indicateurs interdépendants permettent de soutenir les milieux scolaires souhaitant se situer, évaluer leurs besoins, repérer leurs points forts et identifier les défis à surmonter pour mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP, 2014). Tout commence par le **partage d'une vision commune** : la direction agit comme catalyseur pour mobiliser l'équipe-école autour de priorités pédagogiques claires et adoptées par tous. Cette vision ne peut prendre forme sans **des conditions de mise en œuvre** adéquates, notamment du temps de qualité consacré à des rencontres collaboratives bien structurées – qui peuvent se tenir aussi bien en présentiel qu'en virtuel, selon les besoins et les contraintes du contexte scolaire (Massé et al., 2021). Ces rencontres favorisent l'émergence d'une **culture collaborative** où la responsabilité individuelle cède progressivement la place à une responsabilité collective, encadrée par des normes de fonctionnement établies en groupe. La participation y est volontaire ou suggérée, ce qui laisse une certaine souplesse dans l'engagement des personnes impliquées (Massé et al., 2021). Ce processus repose sur un **leadership partagé** entre la direction, qui soutient et mobilise sur la base d'un mandat défini par l'organisation ou ses membres, et les enseignants, qui s'investissent comme leaders pédagogiques. Ensemble, ils contribuent à la **diffusion de l'expertise**, en partageant leurs pratiques efficaces pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les échanges lors des rencontres portent sur **des thèmes ciblés et un vocabulaire harmonisé**, ce qui permet à l'équipe d'adopter peu à peu une posture de recherche de solution collective. Enfin, toutes les décisions pédagogiques s'appuient sur **des données issues de la recherche** qui permettent de valider les interventions et d'orienter la progression des élèves de manière rigoureuse et concertée.

¹ La CAP est parfois appelée « communauté de pratiques », « communauté d'apprentissage », « communauté d'apprenants », « cercle d'apprentissage », « groupe d'analyse des pratiques » ou encore « groupe de codéveloppement professionnel » (Massé et al., 2019).

² Pour en apprendre davantage, [consulter cette infographie](#).

DES EXEMPLES EN MILIEU SCOLAIRE

Dans leur recherche, Leclerc et al. (2015) ont implanté des CAP dans trois milieux scolaires, dont un secteur d'adaptation scolaire au secondaire, tous orientés vers l'amélioration des apprentissages en lecture. Leurs résultats montrent que, parmi les conditions facilitantes communes, la désignation d'une personne-ressource pour planifier les rencontres, la mise à disposition d'espaces virtuels ou physiques pour échanger et la libération du personnel sont essentiels au bon déroulement des CAP. Après trois ans, l'analyse de données issues de la recherche en éducation et le leadership partagé sont devenus des pratiques ancrées dans la culture des milieux, favorisant une harmonisation des interventions pédagogiques.

Le *Projet CAR: collaborer, apprendre, réussir* vise quant à lui à soutenir la culture de collaboration en milieu scolaire, à renforcer le leadership pédagogique des acteurs et à favoriser l'adoption de pratiques organisationnelles et pédagogiques qui contribuent à la réussite éducative des jeunes. Déployé depuis 2016 dans plusieurs centres de services scolaires au Québec, ce projet vise l'accompagnement du personnel scolaire dans la mise en œuvre de CAP dans les écoles. Disponible gratuitement en ligne, des ressources et outils facilitent le passage à l'action à travers cinq concepts fondamentaux: 1) culture de l'école, 2) équipe collaborative, 3) apprentissages essentiels, 4) données d'observation et 5) stratégies d'apprentissages. Une démarche globale a également été développée afin de soutenir la réussite de la mise en œuvre du travail collaboratif au service de la réussite scolaire et sociale des élèves (Projet CAR, 2018).

2.2.3 L'ACCOMPAGNEMENT PAR UN PROFESSIONNEL

L'accompagnement par un professionnel se définit comme un service d'accompagnement offert sur une base volontaire par lequel un professionnel (p. ex. psychologue, psychoéducateur, agent de réadaptation) assiste un membre du personnel scolaire (p. ex. enseignant) dans la résolution d'un problème concernant un jeune, un groupe de jeunes, ou encore, dans l'appropriation de nouvelles pratiques ou politiques éducatives (Massé et al., 2021). Ce dispositif peut prendre différentes formes selon les besoins du personnel scolaire: démarche de résolution de problèmes, observations d'un élève ou de la personne qui consulte, évaluation fonctionnelle des défis rencontrés par les jeunes ou encore planification et accompagnement des interventions et activités de pratique réflexive (p. ex. journal de bord)³.

LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT PAR UN PROFESSIONNEL

La **consultation en milieu scolaire** est une forme de dispositif d'accompagnement par un professionnel. Elle se définit comme un processus d'aide indirecte où un professionnel (consul-

³ Pour en apprendre davantage, [consulter cette infographie](#).

tant) met son expertise au service d'autres intervenants scolaires (consultés) pour les aider à résoudre des problèmes liés à leur pratique éducative ou à la situation d'élèves et développer leurs compétences et leur autonomie (Massé et al., 2021). La consultation peut être centrée sur un cas d'élève, où l'objectif principal est de résoudre un problème spécifique lié à un élève particulier. Elle peut également être centrée sur les compétences, visant à développer les habiletés professionnelles du consulté pour qu'il puisse mieux gérer des situations similaires à l'avenir (Gagné et al., 2023).

La **consultation collaborative** constitue un processus interactif qui permet à un groupe de personnes ayant différentes expertises de trouver des solutions à un problème commun (Projet Savoir, 2018). Cette forme de consultation implique généralement un consultant (p. ex. orthopédagogue, orthophoniste, psychologue scolaire) qui soutient un groupe d'enseignants. Parmi les avantages de cette forme d'accompagnement, on retrouve la diminution du taux de référence d'élèves à l'adaptation scolaire et la promotion de l'inclusion scolaire, l'occasion d'offrir de la formation continue aux professionnels impliqués et l'amélioration de la satisfaction personnelle et professionnelle des enseignants (Projet Savoir, 2018, p. 28).

Cette démarche se structure en six étapes qui s'échelonnent sur plusieurs semaines. La démarche s'amorce par la constitution de l'équipe: un consultant est désigné et les membres du personnel scolaire qui participeront au processus sont identifiés. Dans leur recherche, Paré et Trépanier (2010) soulignent l'importance pour le consultant de bien connaître les individus qu'il accompagne. Ces auteurs recommandent ainsi de choisir un membre du personnel professionnel de l'école comme consultant. Concrètement, celui-ci réservera une partie de son temps aux activités de collaboration et de consultation avec les enseignants, tout en continuant d'offrir des services ponctuels aux élèves ou aux autres membres du personnel scolaire. Une fois l'équipe formée, celle-ci s'entend sur les objectifs à poursuivre collectivement, ce qui permet d'orienter l'ensemble de la démarche et d'en baliser les attentes. L'étape suivante consiste à cerner avec précision le problème au cœur de la consultation. Cette identification partagée est essentielle, car elle assure que tous les membres travaillent à partir d'une compréhension commune de la situation. Sur cette base, l'équipe génère ensuite des solutions créatives et formule des recommandations d'intervention adaptées au contexte. Ces recommandations sont alors mises en œuvre par les membres du personnel scolaire, qui s'approprient et appliquent les stratégies retenues dans leur milieu. Enfin, la démarche se clôt par une phase d'évaluation et de suivi, au cours de laquelle l'équipe revient sur le processus, procède aux ajustements nécessaires et détermine les prochaines étapes à entreprendre (Paré et Trépanier, 2010).

Dans les cas plus complexes où les regards croisés de professionnels sont nécessaires, la **consultation multidisciplinaire**, aussi nommée équipe de soutien, est recommandée. Celle-ci implique généralement un enseignant qui sollicite le soutien de professionnels, de paraprofessionnels (p. ex. travailleur social du CISSS, psychoéducateur de l'équipe Santé mentale jeunesse du CLSC) et d'au moins un administrateur scolaire. Cette forme de collaboration est particulièrement indiquée lorsqu'un élève présente des difficultés persistantes qui résistent aux interventions habituelles en classe, ou lorsque la complexité de la situation dépasse l'expertise d'un seul intervenant. Cette approche permet de démultiplier l'impact de l'expertise spécialisée, de favoriser le développement professionnel continu des intervenants scolaires

et de maintenir l'élève dans son environnement naturel d'apprentissage tout en lui permettant de bénéficier indirectement de services spécialisés (Massé et al., 2021). La consultation multidisciplinaire contribue également à créer une culture collaborative dans l'école et à développer des pratiques plus inclusives et adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

Les consultants qui participent à cette forme d'accompagnement peuvent être des psychologues scolaires, des orthopédagogues, des conseillers pédagogiques, des psychoéducateurs, des travailleurs sociaux ou d'autres professionnels spécialisés, qu'ils soient internes à l'établissement ou issus d'organismes externes (p. ex. pédopsychiatrie). Avec les consultés, ils participent conjointement à une étude de cas par résolution de problème, puis planifient des mesures de soutien adaptées à l'enseignant, à la famille et à l'élève pouvant se structurer dans un plan de service intersectoriel (PSII) (Gagné et al., 2023). L'apport principal de ce type de consultation réside dans sa capacité à générer des solutions concrètes et contextualisées, tout en renforçant les compétences du personnel enseignant à travers un accompagnement par un professionnel ancré dans la réalité de leur classe.

En cohérence avec cette démarche, Bates et al. (2019) ont développé le comité CARE, qui signifie en anglais *consultation* (C), *assessment* (A), *referral* (R) et *education* (E). Ce comité multidisciplinaire est composé du personnel de direction, du personnel professionnel (p. ex. psychologues, psychoéducateurs) et parfois d'intervenants externes (p. ex. travailleurs sociaux, spécialistes en santé mentale, intervenants communautaires). Ensemble, les membres du comité déterminent les besoins en matière d'identification, d'évaluation et d'intervention des élèves à risque ou PDA. Ils évaluent l'élève et communiquent avec les parents afin d'en apprendre davantage sur son histoire scolaire et développementale. Les élèves ciblés par ce service sont rencontrés chaque mois afin d'évaluer leurs progrès et d'ajuster leurs objectifs et leurs interventions au besoin (Bates et al., 2019). Cette structure de collaboration interprofessionnelle formelle a l'avantage de réduire le travail en silo et l'isolement des intervenants et de faciliter le travail d'équipe, la collaboration et la communication entre les parties impliquées (Bates et al., 2019).

La **consultation issue de l'approche comportementale** s'appuie sur les principes de l'apprentissage social et du conditionnement opérant. Il s'agit du prolongement des modèles de consultation basés sur la résolution de problème, comme la consultation collaborative présentée plus haut. Le modèle issu de l'approche comportementale est davantage centré sur l'élève et comprend trois principales étapes (Massé et al., 2019).

1. Repérage des comportements de l'élève qui posent un problème pour l'enseignant ;
2. Évaluation fonctionnelle de ces comportements à l'aide de professionnels formés ;
3. Élaboration, mise en œuvre, suivi et évaluation d'un plan d'action pour modifier les comportements perturbateurs identifiés.

Le modèle de **consultation issu de la santé mentale** se concentre quant à lui sur les sentiments de l'enseignant, ses attitudes, ses perceptions et ses croyances afin d'améliorer ses relations avec ses élèves actuels ou futurs (Massé et al., 2019). L'objectif de ce type de consultation est d'accroître les habiletés et l'efficacité des enseignants dans leurs interventions auprès des élèves PDA. Comme les précédents, ce modèle nécessite aussi l'implication d'un consultant ou d'une personne-ressource qui offrira différentes activités aux enseignants

impliqués : formation, entraînement, modelage, questionnement, observation, soutien émotif ou encore renforcement de la relation (tant celle entre le consultant et l'enseignant que celle entre l'enseignant et l'élève) (Massé et al., 2019).

Ce type de consultation se centre également autour d'un problème vécu par un enseignant ou un groupe d'enseignants. Tout au long des rencontres, la tâche principale du consultant est d'aider l'individu à repérer les informations importantes à propos du problème à résoudre, à considérer différents points de vue sur la situation et à recadrer ses perceptions (Massé et al., 2019). L'expertise du consultant s'avère ici primordiale afin de soutenir le développement des compétences des enseignants.

Dans une recherche québécoise menée par Nadeau et al. (2015), des enseignants du primaire ont participé à une démarche de consultation issue de la santé mentale. Celle-ci comprend six rencontres individuelles de deux heures qui s'échelonnent sur une période d'environ 18 semaines. Des ateliers de résolution de problèmes et des capsules de formation sur la nature des difficultés de l'élève ont été complétés par les participants afin de les soutenir dans l'intervention auprès des élèves PDA.

La consultation issue de la santé mentale semble efficace auprès des jeunes qui présentent des problèmes de comportements externalisés. Pour la personne qui consulte (p. ex. un enseignant), des améliorations sont observées sur le plan de l'apprentissage de nouvelles habiletés et du changement des perceptions ou des attitudes. Les enseignants qui consultent dans ce modèle auraient également tendance à recourir davantage aux services psychologiques de l'école afin de s'outiller sur une problématique, ce qui réduirait les demandes d'évaluation des élèves ainsi que les demandes de placements dans des services spécialisés (Massé et al., 2019).

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Peu importe le type de consultation choisi, certaines conditions d'efficacité doivent être respectées pour que l'accompagnement par un professionnel soit optimal (Massé et al., 2021). Tout d'abord, la participation des personnes qui consultent doit être volontaire, et les rôles et responsabilités de chacun des acteurs impliqués doivent être clairement définis. Le consultant apporte son expertise, facilite la réflexion, propose des stratégies d'intervention et soutient le développement professionnel du consulté, tout en maintenant une position d'égalité dans la relation et en respectant l'autonomie professionnelle de ce dernier. Pour sa part, le consulté conserve l'entière responsabilité de ses décisions et de ses actions : il définit ses besoins, participe activement au processus de résolution de problème et met en œuvre les stratégies retenues. La confidentialité des discussions est assurée, le service est promu auprès du personnel éducatif en difficulté, et la démarche se distingue par sa simplicité et sa flexibilité afin de s'adapter aux besoins et aux préoccupations des divers acteurs concernés.

Sur le plan organisationnel, le personnel éducatif doit être libéré pour pouvoir participer aux rencontres, et un accès rapide aux services doit être garanti, idéalement dès le début de l'année scolaire ou dès l'apparition d'un problème persistant. Enfin, l'accompagnement est idéalement offert par un professionnel qui œuvre au sein du même milieu éducatif, ce qui favorise une meilleure connaissance du contexte et une plus grande proximité avec les personnes soutenues.

Les modalités de mise en œuvre varient quant à elles considérablement selon les contextes et les besoins identifiés (Massé et al., 2019 ; Massé et al., 2021 ; Gagné et al., 2023). L'accompagnement peut être offert de manière individuelle ou collective, que le groupe soit de petite ou de grande taille, et sa durée totale s'avère très variable, allant de 5 heures à plus de 60 heures, réparties sur une période pouvant s'étendre de 4 semaines à plus de 15 mois. Chaque rencontre dure généralement entre 30 minutes et 2 heures, selon une fréquence bihebdomadaire, hebdomadaire, bimensuelle ou mensuelle. À ces rencontres peuvent s'ajouter des activités complémentaires telles qu'une formation représentant de 5 à plus de 24 heures supplémentaires, offerte en amont ou de manière intégrée au processus, ainsi que des périodes d'observation en classe ou de supervision de la mise en œuvre des interventions, favorisant un ancrage concret des pratiques dans le quotidien scolaire.

UN EXEMPLE EN MILIEU SCOLAIRE

Dans une recherche réalisée auprès d'enseignants du secondaire (Massé et al., 2019), une démarche à six étapes a été élaborée afin de structurer la démarche de résolution de problèmes réalisée lors de l'accompagnement par un professionnel. Elle s'articule autour d'un groupe accompagné par un facilitateur et commence par la présentation d'une situation problématique concrète : un enseignant décrit son problème à partir d'un formulaire d'évaluation fonctionnelle préalablement rempli, ce qui fournit une base commune à l'ensemble du groupe.

L'accompagnateur invite ensuite les membres concernés à poser des questions à l'enseignant pour affiner la compréhension de la situation et en brosser un portrait plus complet. Une fois la situation mieux cernée, le groupe est amené à formuler des hypothèses explicatives en mobilisant à la fois des savoirs d'expérience et des connaissances théoriques. Cette étape de réflexion collective permet d'explorer différentes lectures du problème avant de passer à l'action. Les membres proposent alors des pistes de solution concrètes, s'appuyant sur la compréhension partagée qui vient d'être construite.

Finalement, l'enseignant qui a initialement présenté sa situation problème prend le relais : il sélectionne les éléments qui lui semblent les plus pertinents et élabore un plan d'action qu'il s'engage à mettre en œuvre avant la prochaine rencontre. L'accompagnateur offre enfin son soutien pour faciliter le passage à l'action et assurer le suivi de la solution retenue (Massé et al., 2019).

2.3 STRUCTURER LES PRATIQUES COLLABORATIVES IMPLIQUANT L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ

La collaboration entre l'école, la famille et la communauté est essentielle pour soutenir la réussite et le bien-être des élèves, particulièrement ceux PDA. Structurer ces pratiques collaboratives permet d'assurer une cohérence et une complémentarité des interventions, tout en favorisant l'engagement actif de tous les partenaires dans le processus éducatif. Parmi les démarches collaboratives recommandées, on retrouve celle du plan d'intervention autodéterminé et du plan de services individualisé intersectoriel ainsi que deux modèles de planification et d'évaluation de la collaboration école-famille-communauté. Les sections suivantes les présentent.

2.3.1 LE PLAN D'INTERVENTION AUTODÉTERMINÉ

La démarche du plan d'intervention (PI) autodéterminé s'adresse aux équipes-écoles qui souhaitent soutenir l'implication des élèves PDA dans l'établissement de leur plan d'intervention. Cette approche favorise l'implication de tous les acteurs visés par sa mise en œuvre, notamment l'élève et sa famille, le personnel scolaire et les intervenants externes. Le plan d'intervention traditionnel et celui autodéterminé diffèrent fondamentalement sur un point central : la place accordée à l'élève. Dans le modèle traditionnel, l'élève est largement mis à l'écart du processus. Il ne comprend pas toujours ce qu'est un PI ni à quoi il sert, et ce sont les adultes de l'équipe qui décident du contenu. L'élève assiste passivement aux rencontres, sans vraiment participer aux discussions ni aux décisions. L'accent y est souvent mis sur les difficultés et les aspects négatifs, dans un langage technique peu accessible à l'élève et à sa famille. Le PI autodéterminé renverse complètement cette logique. L'élève devient acteur principal : il comprend l'utilité de son PI, connaît ses besoins et s'implique activement dans la planification et la mise en œuvre. C'est lui qui invite les participants à la rencontre, la dirige et présente lui-même les informations à sa façon. Le contenu se centre sur ses capacités, ses intérêts et ses projets d'avenir, plutôt que sur ses lacunes. Enfin, le langage utilisé est simplifié et accessible, pour favoriser la participation de l'élève et de ses parents. En résumé, le PI traditionnel est un processus fait pour l'élève, tandis que le PI autodéterminé est un processus mené par l'élève (Comallie-Caplan et Rowilson, 2007).

La démarche proposée par Gaudreau et son équipe (2021) se décline en quatre phases itératives. Contrairement au plan d'intervention traditionnel, cette démarche place l'élève en difficulté et ses parents au centre du processus. En effet, celui-ci peut animer ou coanimer la rencontre du plan d'intervention s'il le désire et fait partie de la prise de décision des actions à mettre en place afin de surmonter les défis rencontrés. La phase d'**investigation** consiste à identifier les facteurs qui influencent les comportements de l'élève et à évaluer si un PI est nécessaire. La phase de **collecte et d'analyse** de l'information permet à l'équipe de rassembler des données variées : ressources disponibles, évaluations des acquis, outils d'observation des comportements, analyse écosystémique et niveau d'autodétermination de l'élève, afin de déterminer les stratégies de soutien les plus adaptées. La phase de **concertation** regroupe ensuite tous les acteurs autour d'une rencontre préparée et animée en fonction du profil de l'élève, dans le but de rédiger des objectifs SMART répondant à ses besoins réels. Enfin, la phase de **réalisation** assure le suivi régulier des progrès, la communication entre les membres

de l'équipe et l'ajustement des objectifs et des moyens en cours de route pour mieux soutenir l'élève (Gaudreau et al., 2021). Cette démarche rigoureuse s'accompagne d'outils qui ont été développés dans le cadre de la trousse « J'ai MON plan! ». Avant de se lancer, il est important que les acteurs scolaires concernés s'approprient les fondements théoriques de l'approche, qu'ils explorent les nombreux outils que leur propose la trousse et qu'ils assument les rôles et les responsabilités attendus. À cet effet, il est possible de suivre gratuitement la formation en ligne ouverte à tous (MOOC) « Le **plan d'intervention autodéterminé: un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation** » offerte par l'Université Laval.

2.3.2 LE PLAN DE SERVICES INDIVIDUALISÉ INTERSECTORIEL

Le plan de services individualisé intersectoriel (PSII) est une démarche de concertation interprofessionnelle et intersectorielle, c'est-à-dire de concertation entre des organisations ayant des mandats complémentaires, visant, à partir d'une démarche de résolution de problème, à établir une vision commune de l'approche à privilégier afin de répondre aux besoins d'un jeune dans tous ses contextes de vie (ex. école, famille, milieu substitut, loisirs) (Ministère de l'Éducation [MEQ] et Ministère de la santé et des services sociaux [MSSS], 2006). Ce plan global vise à obtenir une vision systémique de la situation du jeune et de ses besoins et à permettre le développement de plans d'intervention davantage cohérents entre les différents milieux de vie. Il faut par ailleurs se rappeler que le PSII n'est pas la somme des plans d'intervention des différents établissements partenaires, mais qu'il a pour but l'établissement d'un consensus entre les différentes parties, dont le jeune et sa famille, sur les besoins et les objectifs à poursuivre et à coordonner les interventions de tous les partenaires afin d'atteindre un but commun (MEQ et MSSS, 2006). Il est à privilégier, par exemple lorsque s'installe un sentiment d'impuissance ou lorsque les interventions ne donnent pas les résultats escomptés.

La pratique formelle de PSII peut être initiée par des intervenants des différents réseaux (santé et services sociaux et éducation). Qui plus est, elle se situe au cœur de l'action des « Équipes d'Intervention Jeunesse » (ÉIJ) du Québec (reijq.ca). Ces équipes sont des mécanismes territoriaux de coordination intersectorielle promus par le ministère de la Santé et des Services sociaux et sont implantées depuis 2003 dans plusieurs régions (Lemay et al., 2021). Parmi les motifs de référence à l'ÉIJ figurent la complexité et la chronicité des problématiques du jeune, le nombre élevé de partenaires interpellés, des réponses insuffisantes qui accentuent le risque d'aggravation de la situation du jeune ou encore les situations déficitaires ou problématiques du réseau de services (concertation incohérente ou discontinue, impasses cliniques ou administratives, enjeux et rapports partenariaux difficiles, etc.) (Lemay et al., 2021). En somme, l'ÉIJ intervient là où les pratiques courantes de partenariat ne parviennent pas à offrir une réponse optimale aux besoins du jeune.

Les ÉIJ sont composées d'une personne coordonnatrice et d'agents de liaison issus de divers établissements (ex. centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) ou centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS), centres de services scolaires (CSS), organismes communautaires). Les personnes coordonnatrices gèrent l'ÉIJ, en assurent l'efficacité, coordonnent et analysent la demande de référence, coordonnent la planification du plan de services et contribuent au développement et à la promotion des pratiques partena-

riales à différents niveaux⁴. L'efficacité des rencontres, par la connaissance des démarches des coordonnatrices, la capacité des personnes coordonnatrices à expliciter les non-dits afin de surmonter les conflits ou controverses, et surtout, la capacité à assurer le suivi des ententes prises lors des rencontres et la mise en place de moyens de communication entre les personnes impliquées ont été identifiés comme des leviers importants au succès de la démarche et à l'atteinte des objectifs (Marion et Gagnon, à paraître). La place accordée à la participation des parents et leur pouvoir d'agir, au cœur de la démarche, semble également contribuer à une expérience positive auprès de ces derniers, notamment au regard de leur sentiment de contrôle (Lemay et al., 2022).

Plusieurs leviers au développement de solutions dans le contexte de la démarche collaborative des EIJ sont identifiés dans la littérature. D'abord, le fait que la démarche permet une meilleure identification des besoins du jeune, voire une identification plus juste de ces derniers et un partage d'information. Les participants d'une récente étude ont identifié l'étape d'analyse des besoins en fonction de cadres appropriés dépassant une vision uniquement scolaire de la situation, la nécessité du partage d'information ainsi que la coordination pour l'obtention d'une vision plus juste des besoins du jeune (Marion et al., 2025). À ce propos, on constate que, bien que des PSII aient été réalisés dans plusieurs des situations concernées, l'analyse des besoins ou le suivi de la mise en œuvre de ce dernier présentaient des lacunes, ce qui fait que les résultats n'ont pas été au rendez-vous.

Enfin, en termes de retombées, le partage d'expertises permettant une connaissance plus précise du jeune et de son développement, un sentiment de soutien et un sentiment de responsabilité partagée, le développement de nouvelles solutions et l'évitement d'évaluation en double font partie des retombées identifiées par des intervenants des milieux scolaires et des services sociaux ainsi que de parents à la suite de leur participation à cette démarche (Marion et Gagnon, à paraître).

2.3.3 LA PLANIFICATION, LA MISE EN ŒUVRE ET L'ÉVALUATION DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Le récent document du Conseil supérieur de l'éducation (2024) « *Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté* » propose différents modèles et pratiques de collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Parmi ceux proposés, on y retrouve les démarches d'Epstein (2018), de Coeuréaction du CTREQ (2013) et de Larivée (2015). Celles-ci permettent de planifier, mettre en œuvre et évaluer les pratiques collaboratives déployées au sein d'une école et impliquant une variété d'acteurs.

La démarche proposée par Epstein (2018) repose sur dix étapes itératives structurant la mise en place d'une collaboration efficace. Elle débute par la constitution d'un groupe d'action soutenu par la direction et disposant d'un budget autonome, dont les membres reçoivent une formation sur la collaboration. Le groupe procède ensuite à un portrait des forces et des besoins du milieu, conçoit un plan annuel et applique le cadre des six types d'implication. La démarche se conclut par une évaluation annuelle, une présentation du bilan aux participants et une révision du processus, garantissant ainsi une amélioration continue.

La démarche Coeuréaction du CTREQ (2013) propose quant à elle une démarche en cinq

⁴ Pour en savoir plus sur les compétences et le rôle, consulter le document : Lemay et al. (2015) La compétence des coordonnateurs, médiateurs partenariaux, au sein des Équipes Intervention jeunesse (EIJ) au Québec : Un savoir agir en contexte de complexités multiples.

étapes progressives. Après une phase d'exploration permettant de brosser un portrait de la situation et de constituer une équipe, une étape d'amorce vise à instaurer les conditions de réussite – confiance, ouverture, responsabilité partagée – et à analyser la situation pour en dégager les priorités. Puis, la planification des changements souhaités, l'implantation et le suivi du plan d'action sont réalisés, ainsi qu'une évaluation finale des transformations opérées et du fonctionnement de l'équipe.

Larivée (2015) propose pour sa part une démarche en huit étapes centrées sur la collaboration. Elle commence par un recensement des pratiques existantes et potentielles, puis des besoins et priorités des acteurs impliqués, avant d'élaborer un plan d'action articulé autour de différentes dimensions : fonctionnement, apprentissages, comportements et ressources disponibles. Des stratégies de mise en œuvre sont ensuite planifiées en équipe, le plan est réalisé, et les résultats sont évalués afin de proposer des pistes d'amélioration pour les cycles suivants.

De manière plus concrète, le *Coffre à outils Cœuréaction* développé par le CTREQ (2025) propose un ensemble d'outils soutenant la réalisation d'une démarche de collaboration école-famille-communauté selon une approche écosystémique. Le coffre à outils a été conçu afin d'accompagner les praticiens et les équipes de travail à travers l'ensemble des étapes de la démarche d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté. Structuré en cinq sections distinctes, il propose un cadre méthodologique rigoureux qui soutient la mobilisation des partenaires, la planification concertée et l'évaluation continue des actions entreprises. La démarche débute par une phase d'exploration, au cours de laquelle est identifiée une situation de départ justifiant l'engagement collectif. Elle se poursuit par une étape d'amorce, permettant la consolidation de l'équipe de travail et l'établissement des conditions favorables au partenariat. La planification constitue ensuite le cœur de la démarche, en ce qu'elle permet aux partenaires de co-construire le plan d'action en ciblant les transformations souhaitées dans chacun des systèmes concernés. L'étape d'implantation assure quant à elle la mise en œuvre et le suivi des actions retenues. Enfin, l'évaluation, menée de façon continue, garantit la cohérence de la démarche et permet les ajustements nécessaires en cours de route. À l'entrée de chacune des cinq sections, un tableau synthèse présente les outils associés à l'étape correspondante ainsi que les références aux passages pertinents du guide. Cette organisation vise à faciliter la navigation et à assurer une utilisation optimale des ressources proposées.



La collaboration interprofessionnelle peut prendre de multiples formes en milieu scolaire. Comme démontré précédemment, elle peut s'exercer comme un service direct ou indirect à l'élève ou encore comme une façon de tisser des liens entre l'école, la famille et la communauté. Cette troisième partie du guide illustre cette diversité à travers quatre vignettes issues d'expériences vécues dans des écoles québécoises. Chacune d'elles présente une initiative concrète, les besoins qui l'ont motivée, la démarche qui a permis de la mettre en place et les retombées observées. Ensemble, elles témoignent d'une conviction partagée : lorsque les acteurs scolaires collaborent de manière structurée et intentionnelle, ils créent les conditions d'une meilleure réussite éducative pour tous les élèves. Ces exemples mettent ainsi en lumière que la collaboration interprofessionnelle ne constitue pas une finalité en soi, mais bien un levier organisationnel au service du développement des pratiques et de l'amélioration des conditions d'apprentissage. En accord avec Austermann et al. (2024), qui mentionnent que le personnel scolaire éprouve parfois des difficultés à s'approprier et à utiliser consciemment de nouvelles pratiques, ces exemples visent à soutenir la réflexion du personnel scolaire qui souhaite collaborer plus efficacement.

3.1 STRUCTURER LES SERVICES DIRECTS OFFERTS AUX ÉLÈVES : UN EXEMPLE DE LA RÉPONSE À L'INTERVENTION

Vignette 1

Le tutorat réinventé⁵

Dans de nombreux milieux scolaires, le tutorat traditionnel peine à rejoindre tous les élèves de manière équitable, et sa mise en œuvre fragmentée crée des inégalités dans le suivi. La démarche du *Guide en parcours scolaire* (GPS) mise en œuvre à l'école secondaire Curé-Hébert du Centre de services scolaire Lac-St-Jean vise à systématiser l'accompagnement individualisé de chaque élève tout en préservant le temps d'enseignement. Elle repose sur une conviction centrale du système de soutien à paliers multiples : soutenir la réussite éducative ne relève pas d'un intervenant isolé, mais d'une équipe-école coordonnée. La mise en œuvre universelle de cette initiative s'articule autour de trois axes : l'identification d'un adulte pivot pour chaque élève, la création de plages horaires dédiées au suivi et la mobilisation d'un comité de pilotage pour assurer la cohérence et la continuité des pratiques.

LA SITUATION DE DÉPART

À l'école secondaire Curé-Hébert, le service de tutorat existant était inégal et peu uniforme d'un élève à l'autre. Certains jeunes, particulièrement lors de la transition primaire-secondaire, avaient besoin de la présence d'un adulte de référence connu et disponible. La direction et l'équipe enseignante ont alors identifié deux besoins prioritaires dans leur milieu : optimiser le suivi scolaire sans empiéter sur le temps d'enseignement, et renforcer l'engagement et la motivation des élèves.

LA SITUATION SOUHAITÉE

L'équipe souhaitait développer un système où chaque élève serait accompagné par un enseignant tuteur (nommé guide ou GPS) attitré jouant un rôle de pivot vers les parents, vers les autres membres du personnel et vers les professionnels externes. Ce guide doit connaître le parcours scolaire de ses élèves, anticiper leurs difficultés et centraliser les communications, tout en s'appuyant sur des ressources complémentaires, comme les orthopédagogues, disponibles dans le milieu.

LA DÉMARCHE APPLIQUÉE

Le projet a été piloté sur un an par un comité mixte d'enseignants et de membres de la direction, en collaboration avec la Chaire de recherche sur l'éducation en plein air (CRÉPA). Ceux-ci ont débuté la démarche en établissant les rôles et les responsabilités du personnel scolaire impliqué dans le parcours GPS (Tableau 4).

⁵ Informations transmises par Patrice Gilbert, directeur adjoint à l'école secondaire École Curé-Hébert, dans le cadre du projet de recherche *Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire*.

Tableau 4. Rôles et responsabilité des intervenants impliqués dans la démarche

Intervenant	Auprès des élèves	Auprès des intervenants / GPS	Auprès des parents
GUIDE DU PARCOURS SCOLAIRE (GPS)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rencontres individuelles régulières (engagement, progrès) ✓ Analyse du dossier d'élève (absences, retards, résultats scolaires) ✓ Animation d'ateliers (gestion du temps, stratégies d'étude) ✓ Intervention auprès des élèves à haut risque de décrochage ✓ Consignation des interventions dans Mozaïk Portail ✓ Proposition des services disponibles à l'école ✓ Signalement des besoins à la direction 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personne pivot pour le suivi scolaire ✓ Participation aux rencontres d'équipe-niveau ✓ Participation à l'élaboration des plans d'intervention (volet scolaire) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personne pivot pour les parents ✓ Appel en début d'année ✓ Communication régulière (progrès, absences, reprises de temps) ✓ Vérification que le jeune transmet son plan d'action
ENSEIGNANT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestion de classe et bon climat d'apprentissage ✓ Rappel des comportements attendus (engagement, respect) ✓ Consignation des comportements dans Mozaïk (positifs et à risque) ✓ Consignation des absences et retards à chaque période ✓ Application des adaptations et plans d'intervention ✓ Signalement des manquements au responsable à l'encadrement ✓ Renforcement des stratégies enseignées en ateliers GPS 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec le GPS et les intervenants ✓ Signalement au GPS les élèves en difficulté scolaire (réunions d'équipe) ✓ Signalement à l'intervenant-conseil les difficultés comportementales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Communication régulière si la réussite est menacée
INTERVENANT-CONSEIL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interventions en sous-groupe ou individuelles (difficultés comportementales) ✓ Rencontres enseignant-élève au besoin ✓ Proposition des services disponibles ✓ Signalement des besoins à la direction 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec GPS et intervenants ✓ Réunions intervenants-conseils (hebdomadaire) ✓ Participation à l'élaboration des plans d'intervention (volet comportemental) ✓ Consignation des élèves retirés de classe 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Signalement des changements comportementaux pertinents ✓ Information des étapes subséquentes au comportement
RESPONSABLE À L'ENCADREMENT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Application du code de vie et des mesures disciplinaires ✓ Vérification de la reprise de temps ✓ Consignation et intervention sur les actes de violence/intimidation ✓ Intervention auprès des élèves en état de consommation 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec GPS et intervenants ✓ Réunions intervenants-conseils (hebdomadaire) ✓ Suivi régulier avec la direction pour cohérence des interventions 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Signalement de toute suspension et absence à une reprise de temps

DIRECTION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recommandation vers les ressources adéquates (CLSC, CJE, psychoéducatrice, etc.) ✓ Réintégration des élèves après la suspension ✓ Mise en place des plans d'intervention (PSII, ER/DA, cotes) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animation des rencontres d'équipe-niveau ✓ Réunions intervenants-conseils (hebdomadaire) ✓ Élaboration et suivi des plans d'intervention ✓ Rencontres régulières avec la psychoéducatrice et la responsable encadrement ✓ Soutien à la mise en œuvre du Parcours GPS ✓ Divulguer aux enseignants les mesures des plans d'intervention 	—
PSYCHOÉDUCATEUR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Évaluation des besoins des élèves ✓ Rencontres individuelles auprès d'élèves ciblés ✓ Animation d'activités de groupe (stress, estime de soi, habiletés sociales) ✓ Mesures intensives de suivi comportemental ✓ Désamorçage situations de crise ou d'urgence ✓ Signalement des besoins à la direction 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rôle-conseil auprès des enseignants et intervenants ✓ Soutien aux enseignants (observations en classe, stratégies) ✓ Supervision du responsable à l'encadrement ✓ Réunions hebdomadaires et rencontres d'équipe-niveau ✓ Liens avec organismes partenaires (DPJ, médecins, etc.) ✓ Participation aux plans d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conseils sur attitudes et approches à adopter
TRAVAILLEUR SOCIAL (CLSC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Évaluation des difficultés sociales, familiales ou personnelles ✓ Suivi psychosocial des jeunes et familles ✓ Travail auprès des familles ✓ Recommandation vers ressources appropriées ✓ Accompagnement lors des plans d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec le GPS et les intervenants ✓ Collaboration avec le psychoéducateur (sur référence) ✓ Réunions intervenants-conseils au besoin ✓ Soutien aux enseignants et intervenants scolaires ✓ Liens avec organismes partenaires ✓ Désamorçage des situations de crise 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suivi psychosocial familial ✓ Accompagnement aux plans d'intervention
CONSEILLER D'ORIENTATION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Évaluation des intérêts, aptitudes, personnalité et besoins ✓ Entrevues individuelles et de groupe (p. ex. projet de vie) ✓ Animation d'activités sur le passage primaire-secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec GPS et intervenants ✓ Personne-ressource pour les élèves ✓ Participation aux plans d'intervention ✓ Liens avec le marché du travail et organismes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Information et conseil sur les choix de parcours ✓ Rôle-conseil (choix de cours, recommandations de classement)
ENSEIGNANT-ORTHOPÉDAGOGUE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dépistage des difficultés d'apprentissage (lecture, écriture, etc.) ✓ Interventions en groupe ou individuelles ✓ Soutien aux élèves avec aides technologiques ✓ Adaptation du matériel pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec GPS, enseignants et orthophoniste ✓ Soutien aux enseignants (stratégies et projets) ✓ Pilotage des adaptations du matériel dans les plans d'intervention ✓ Participation aux plans d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conseil sur les approches d'apprentissage

TECHNICIEN EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animation des activités éducatives, culturelles et sportives ✓ Soutien aux habiletés sociales ✓ Encadrement des élèves en retrait 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Collaboration avec le GPS et les intervenants externes ✓ Participation aux plans d'intervention 	✓ Suivi sur les apprentissages et comportements
ANIMATEUR VIE SPIRITUELLE ET ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accompagnement spirituel individuel et collectif ✓ Animation des activités de conscience sociale et d'engagement communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concertation avec les intervenants du milieu scolaire 	—
TECHNICIEN EN LOISIR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planification et animation des activités socioculturelles, sportives, éducatives ✓ Aide aux groupes à organiser des activités de loisirs ✓ Animation et coordination du conseil d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Communications (bulletin, affichage, médias) ✓ Maintien des liens avec les organismes partenaires 	—
TECHNICIEN EN SAINES HABITUDES DE VIE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animation des activités de prévention des drogues et d'alcool ✓ Coordination des divers programmes ✓ Consignation des élèves dirigés au local de retrait 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervention à la suite de problématiques dans un groupe GPS 	—
INFIRMIER (CLSC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accueil, évaluation, orientation et recommandation des élèves ✓ Animation de kiosques santé ✓ Contraception, dépistage ITSS, test de grossesse 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rôle-conseil en santé auprès du personnel et de la direction ✓ Élaboration des plans d'intervention santé (diabète, épilepsie, etc.) ✓ Collaboration avec divers acteurs ✓ Participation à l'évaluation des besoins en éducation à la santé 	—

Tous les intervenants — Signalement au responsable à l'encadrement de tout manquement aux règles de vie de l'école ainsi que de tout comportement d'intimidation.

Puis, le comité de pilotage a proposé aux membres du personnel scolaire un nouvel horaire : la pause du midi est raccourcie afin d'ajouter trente minutes le matin pour réaliser la période de tutorat GPS. Une fois cet horaire approuvé en assemblée générale, ils ont recruté 26 enseignants volontaires afin de guider les 16 groupes de l'école. Concrètement, l'enseignant GPS rencontre son groupe d'élèves deux fois par semaine (mardi et jeudi) de 8 h 00 à 8 h 30. Lors de ces périodes, les élèves discutent, réalisent des autoévaluations et se fixent des objectifs appuyés de moyens concrets, lesquels sont soutenus et suivis régulièrement par le GPS. Les groupes plus nombreux ou considérés plus difficiles sont sous la supervision de deux GPS. Le GPS rencontre aussi chaque élève individuellement une fois par cycle (lundi, mercredi et vendredi) pour discuter de sa réussite et proposer des pistes en cas de difficultés. Deux enseignantes orthopédagogues sont également disponibles pour soutenir les élèves lors des périodes GPS et lors des débuts de journée les lundis, mercredis et vendredis.

La mise en place des périodes GPS à l'horaire des élèves permet un suivi individualisé et adapté à chacun. Toutefois, ces périodes entraînent du temps supplémentaire pour les élèves (plus de 2 heures par cycle). Afin de compenser ces plages dans l'horaire, des journées dites *PM+* ont été créées. Une fois par mois, l'élève n'a pas de cours en après-midi et peut s'inscrire à diverses activités d'orientation ou d'entrepreneuriat ou participer à un service de soutien scolaire. La Figure 1 présente un exemple d'horaire d'une journée *PM+*.

Figure 1. Horaire d'une journée *PM+* à l'école Curé-Hébert

Horaire	Description
8 h 00 à 8 h 30	Période GPS
8 h 35 à 9 h 35	1 ^{ière} période
9 h 40 à 10 h 40	2 ^{ième} période
10 h 40 à 11 h 00	Pause
11 h 00 à 12 h 00	3 ^{ième} période
12 h 00 à 13 h 10	Dîner
13 h 10 à 15 h 15	<p><i>PM+</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Élèves : Choix d'activités ou de soutien pédagogique, présence à l'école optionnelle • Enseignants : GPS libérés (travail personnel).

Le comité de pilotage assure la cohérence des rencontres en transmettant hebdomadairement des suggestions de sujets et d'activités aux GPS. Un outil de suivi des observations et des interventions, le SOI de Mozaik, permet de consigner quotidiennement les informations essentielles et de cibler les besoins du jeune, en plus de faciliter la communication entre l'école et la maison. De nombreux documents ont aussi été développés par l'équipe afin d'assister le GPS dans sa tâche. Parmi les moyens privilégiés par les enseignants de cette école, on retrouve :

- un appel en début d'année pour établir un premier contact avec chaque parent de leur groupe GPS;
- la tenue de rencontres individuelles avec les élèves et d'autres intervenants lors des périodes GPS;
- la consignation de commentaires dans le dossier de l'élève (positifs, à surveiller et à améliorer);
- la complétion d'un outil d'autoévaluation par l'élève pour les bulletins de novembre et de mars;
- l'ajout d'une heure de planification GPS par cycle dans l'horaire des enseignants.

LES RETOMBÉES OBSERVÉES

L'équipe-école a constaté une augmentation de la motivation des élèves et une transition plus douce du primaire vers le secondaire. La gestion des horaires s'est aussi améliorée: les suivis avec les professionnels externes se font désormais pendant les périodes GPS, préservant ainsi pleinement le temps d'enseignement. Enfin, le lien de confiance entre les élèves et le personnel scolaire s'est renforcé de manière tangible.

Pour conclure, l'initiative GPS illustre comment une réorganisation structurée du tutorat, ancrée dans une démarche collective et planifiée, peut transformer le rapport des élèves à leur école. En rendant l'accompagnement universel, prévisible et incarné par un adulte connu, l'école secondaire Curé-Hébert a créé des conditions favorables au développement des élèves et à leur réussite éducative, sans alourdir la tâche enseignante, mais en la redéfinissant autour du lien de confiance entre les élèves et les adultes.

3.2 STRUCTURER LES SERVICES INDIRECTS OFFERTS AUX ÉLÈVES : UN EXEMPLE DE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE STRUCTURÉE

Vignette 2

D'un travail en silo à une collaboration structurée par l'horaire⁶

Dans de nombreuses écoles, la collaboration entre enseignants se heurte à un obstacle concret : l'horaire. Les échanges se limitent aux heures de dîner ou aux journées pédagogiques, des moments souvent insuffisants pour soutenir un véritable travail collectif. Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) visent à créer des espaces réguliers et structurés où le personnel enseignant peut réfléchir ensemble à ses pratiques pédagogiques et d'évaluation, se soutenir mutuellement et progresser en cohérence. Leur mise en œuvre exige toutefois une condition préalable souvent négligée : repenser l'organisation même du temps de travail pour que la collaboration cesse d'être un idéal et devienne une réalité inscrite dans le quotidien de l'école.

la mise en œuvre concrète, avec expérimentation de l'horaire dès la rentrée, suivie d'une évaluation des retombées et d'ajustements.

La solution horaire retenue est simple et efficace : l'ajout de six minutes d'enseignement par jour entre la première et la deuxième période du matin permet de dégager neuf après-midis complets par année scolaire, sans toucher au temps d'enseignement total des élèves (180 jours de classe).

LA SITUATION DE DÉPART

À l'école primaire du Campanile du Centre de services scolaire des Découvreurs⁷, le personnel enseignant des différents niveaux d'enseignement travaillait largement en silo. L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants était difficile à soutenir et la direction observait un manque de confiance chez certains membres de l'équipe. Les tentatives de collaboration sur les heures de dîner ou les journées pédagogiques demeuraient peu efficaces, faute de temps suffisant et de structure dédiée.

LA SITUATION SOUHAITÉE

La direction souhaitait repenser les pratiques pédagogiques et d'évaluation en s'appuyant sur la force collective de l'équipe. Pour y parvenir, il fallait d'abord résoudre le problème structurel à la source : adapter l'horaire de travail pour y intégrer de véritables moments de collaboration réguliers, sans réduire le temps d'enseignement offert aux élèves.

LA DÉMARCHE APPLIQUÉE

La mise en œuvre s'est étendue sur deux années scolaires. La première a été consacrée à la préparation : identification des valeurs communes, clarification des attentes, conception d'une nouvelle structure d'horaire, et adoption de celle-ci par l'ensemble de l'équipe-école, incluant le conseil d'établissement. La direction a également participé à des activités de développement professionnel pour mieux accompagner son équipe et un comité de travail composé notamment de leaders pédagogiques a été mis sur pied. La deuxième année a été celle de

⁶ Informations transmises par Valérie Gauthier, anciennement directrice de l'école primaire du Campanile, dans le cadre du projet de recherche *Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire*.

⁷ Pour en apprendre davantage sur cette initiative, consulter la page [des portraits inspirants de l'Unité mixte de recherche Synergia](#).

Pendant ces après-midis de travail, les élèves peuvent fréquenter le service de garde de l'école ou encore retourner à leur domicile. En disposant enfin de temps collectif structuré, l'équipe-école a pu mettre en place une communauté d'apprentissage professionnel, au sein de laquelle la réflexion partagée sur les pratiques pédagogiques et évaluatives est devenue une habitude de travail.

LES RETOMBÉES OBSERVÉES

Le personnel enseignant a rapporté une amélioration notable de la collaboration et de la communication au sein de l'équipe. Ces moments partagés ont également favorisé la résolution collective de problèmes, renforçant ainsi le sentiment de compétence et de soutien mutuel.

Pour conclure, l'expérience de l'école primaire du Campanile démontre qu'implanter des communautés d'apprentissage professionnel ne relève pas uniquement de la volonté ou de la culture d'équipe. Cela passe aussi par des choix organisationnels concrets. En réaménageant l'horaire de manière créative et consensuelle, la direction a créé les conditions structurelles nécessaires à une collaboration durable, transformant progressivement une équipe fragmentée en une communauté apprenante. En accord avec Leclerc et al. (2013), cet exemple démontre que la direction d'école occupe une position centrale dans ce processus. Certaines actions s'avèrent déterminantes, telles que la mobilisation du personnel autour d'une vision partagée, l'établissement de conditions favorables et la mise en place d'une approche réflexive fondée sur l'analyse des données relatives aux besoins du personnel et des élèves.

Vignette 3

Un comité de soutien à l'enseignant⁸

Dans le quotidien scolaire, les enseignants font face à des situations complexes d'ordre comportemental ou pédagogique qui nécessitent un soutien rapide et coordonné. Or, réunir les bonnes personnes au bon moment relève souvent du défi logistique : les disponibilités ne concordent pas, les sollicitations s'accumulent de manière impromptue et les problématiques restent sans réponse structurée. La démarche du Comité de soutien à l'enseignant de l'école primaire de l'Auberivière du Centre de services scolaire des Navigateurs vise à résoudre ce problème à la source en inscrivant dans l'horaire même de l'école des plages fixes de concertation, accessibles sur demande. Elle repose sur une conviction simple : un soutien efficace ne peut pas être improvisé. Il doit être planifié, structuré et partagé par tous.

LA SITUATION DE DÉPART

À l'école primaire de l'Auberivière, la direction et l'équipe-école peinaient à organiser rapidement des moments de concertation réunissant tous les acteurs concernés. Face aux problématiques de comportement ou de réussite éducative des élèves, les enseignants devaient naviguer entre les disponibilités de chacun, ce qui retardait les réponses et alourdissait l'agenda de la direction par des sollicitations imprévues et dispersées.

LA SITUATION SOUHAITÉE

La direction souhaitait offrir aux enseignants un accès rapide et prévisible à un espace de concertation structuré, où les bons intervenants seraient toujours disponibles. L'objectif était de permettre une prise en charge active et collective des difficultés rencontrées par les enseignants, sans désorganiser le fonctionnement de l'école ni empiéter sur le temps d'enseignement.

LA DÉMARCHE APPLIQUÉE

La mise en œuvre s'est échelonnée sur deux années scolaires. La première année a été consacrée à la préparation : ajustement de l'horaire-cycle pour créer une journée où l'ensemble du personnel est présent, développement d'un guide d'animation des rencontres, embauche d'un enseignant contractuel pour assurer le remplacement des enseignants participants et l'adoption de la démarche par l'équipe-école.

⁸ Informations transmises par Julie Noël, directrice de l'école primaire de l'Auberivière, dans le cadre du projet de recherche *Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire*.

La deuxième année a été celle de l'expérimentation. Un tableau de prise de rendez-vous via un document *Excel* partagé a été créé, permettant à chaque enseignant de s'inscrire à l'une des dix rencontres de trente minutes disponibles lors du jour cycle réservé au comité de soutien. Dans cet outil, le personnel peut aussi cibler les services complémentaires devant être présents à la rencontre. La direction assume la responsabilité d'animer la rencontre, d'en rédiger le compte-rendu et de le déposer dans le dossier *TEAMS* de l'élève concerné. La Figure 2 présente un exemple de tableau de prise de rendez-vous à l'intention du personnel enseignant au primaire et la Figure 3, au secondaire.

Figure 2. Prise de rendez-vous pour le comité de soutien aux enseignants (primaire)

Horaire du comité de soutien	Enseignant	Élève concerné	Présences souhaitées lors de la rencontre					
			TES	Orthopédagogue	Psychoéducateur	Service de garde	Autre	Direction
8 h00 à 8 h30			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
8 h35 à 9 h05			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
9 h10 à 9 h40			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
9 h45 à 10 h45			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
10 h25 à 10 h55			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
11 h00 à 11 h30			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
13 h00 à 13 h30			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
13 h35 à 14 h05			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
14 h10 à 14 h40			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
14 h45 à 15 h15			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
							Préciser	

Figure 3. Prise de rendez-vous pour le comité de soutien aux enseignants (secondaire)

Horaire du comité de soutien	Enseignant	Élève concerné	Présences souhaitées lors de la rencontre					
			TES	Orthopédagogue	Psychoéducateur	Conseiller orientation	Autre	Direction
9 h30 à 10 h00			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
10 h05 à 10 h35			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
10 h40 à 11 h10			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
11 h15 à 11 h45			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
11 h50 à 12 h20			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
13 h30 à 14 h00			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
14 h05 à 14 h35			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
15 h05 à 15 h35			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
15 h40 à 16 h10			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
							Préciser	

Chaque rencontre suit une procédure rigoureuse et systématique en six étapes, le tout en trente minutes maximum : identification du besoin (2 à 3 minutes), description objective de la situation (10 minutes), présentation des moyens déjà utilisés (quoi, depuis quand, etc.) (3 à 4 minutes), questions de clarification (3 minutes), exploration de pistes de solution (7 minutes), puis choix des actions et détermination des objectifs de l'enseignant (3 minutes).

LES RETOMBÉES OBSERVÉES

L'équipe-école a constaté une réponse plus rapide aux besoins des enseignants, assortie d'une disponibilité garantie de tous les acteurs concernés. Les enseignants se sont appropriés une posture plus active dans la résolution des difficultés de leurs élèves. Du côté de la direction, les sollicitations imprévues ont diminué, libérant un espace de travail plus prévisible et mieux organisé.

Pour conclure, l'expérience de l'école de l'Auberivière illustre comment une contrainte organisationnelle récurrente, la difficulté à se concerter rapidement, peut être résolue non pas par davantage de ressources, mais par une réorganisation intelligente du temps collectif. En faisant du soutien à l'enseignant une structure plutôt qu'une urgence, l'école a transformé la réactivité en habitude, et la collaboration en réflexe partagé.

Vignette 4

L'assistance par les pairs comme levier à la mise en place de plan d'intervention autodéterminé⁹

Dans le but de mieux soutenir la réussite de chaque élève, des membres du personnel scolaire de l'école primaire Saint-Claude du Centre de services scolaire de la Capitale ont choisi de revoir en profondeur leur façon d'élaborer les plans d'intervention. Plutôt que de s'appuyer sur l'approche traditionnelle, souvent perçue comme descendante et centrée sur les difficultés de l'élève, ils souhaitent adopter la démarche *J'ai MON plan!* – une approche qui place l'enfant et sa famille au cœur du processus, en valorisant ses forces et en favorisant son engagement actif dans la définition de ses propres objectifs.

LA SITUATION DE DÉPART

Comme dans bien des écoles du Québec, l'élaboration des plans d'intervention reposait jusqu'alors sur une démarche traditionnelle présentant des limites importantes. Rédigé principalement par une seule personne, avec l'apport ponctuel d'autres membres du personnel scolaire, le plan était ensuite présenté aux parents lors d'une rencontre formelle, laissant peu de place à l'élève comme à une véritable concertation entre les intervenants. Ce fonctionnement en silos constituait un obstacle majeur à la collaboration interprofessionnelle : chacun agissait dans sa propre sphère d'expertise sans vision commune, les échanges se limitant à de simples transmissions d'informations plutôt qu'à une réflexion collective. Les parents et l'élève concerné, quant à eux, se retrouvaient souvent en position de récepteurs d'un plan déjà ficelé, plutôt que de partenaires actifs. C'est face à ces constats que des membres de l'équipe-école ont choisi de se tourner vers une approche plus inclusive et collaborative.

⁹ Informations transmises par Marie-Claude Huard, directrice de l'école St-Claude du CSS de la Capitale, dans le cadre du projet de recherche *Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire*.

LA SITUATION SOUHAITÉE

En adoptant la démarche *J'ai MON plan!*, ils aspiraient à transformer en profondeur la façon dont les plans d'intervention sont conçus et vécus par tous les acteurs impliqués. L'objectif principal était de placer l'élève au centre de la démarche afin de favoriser son engagement actif. Il s'agissait également de l'amener à mieux se connaître, à identifier ses forces et ses défis, puis à co-construire avec lui des objectifs cohérents ainsi que les moyens nécessaires pour les atteindre, en collaboration avec les intervenants scolaires et ses parents. Ainsi, l'élève devient un véritable acteur de sa progression. Plutôt que de travailler en parallèle, les membres du personnel scolaire, l'élève et ses parents sont appelés à se réunir autour d'une table commune et à partager leur regard complémentaire sur la vie scolaire de l'élève. Cette nouvelle dynamique favorise une véritable collaboration interprofessionnelle, où chaque membre contribue activement à une vision partagée de la réussite de l'élève. Les parents, désormais reconnus comme des partenaires essentiels, participent pleinement au processus et voient davantage le plan comme un outil d'aide et de collaboration. La situation souhaitée est donc celle d'une école où le plan d'intervention n'est plus un document administratif imposé, mais un véritable outil de collaboration, de sens et d'engagement pour tous.

LA DÉMARCHE APPLIQUÉE

La mise en œuvre de ce changement de pratique s'est déployée de façon progressive et structurée, sur une période d'environ quatre ans. Dans un premier temps, une petite équipe, accompagnée par les services éducatifs du centre de services scolaire, a consacré une année à l'appropriation de la démarche *J'ai MON plan!* en suivant la formation en ligne ouverte à tous (MOOC) sur le plan d'intervention offerte par l'Université Laval. Cette phase d'apprentissage collectif leur a permis de développer une compréhension commune de l'approche, de ses fondements et de ses exigences tout en expérimentant la démarche auprès de certains élèves.

Aujourd'hui, environ quatre ans après le début de ce processus de changement, de plus en plus de membres de l'équipe-école adhèrent à cette démarche. Ceux-ci ont d'ailleurs atteint un niveau élevé d'autonomie. En effet, plusieurs se sont pleinement approprié la démarche au point d'en devenir eux-mêmes les formateurs auprès des nouveaux collègues. L'accompagnement externe des services éducatifs n'est désormais plus nécessaire, l'école ayant instauré un modèle d'assistance par les pairs comme levier de pérennité. Ce transfert de l'expertise à l'interne témoigne d'un changement de pratique profondément ancré dans la culture de l'établissement, porté et entretenu par ceux-là mêmes qui en ont expérimenté les bénéfices.

LES RETOMBÉES OBSERVÉES

Les retombées de ce changement de pratique se font sentir à plusieurs niveaux. Du côté des élèves, on observe une plus grande mobilisation dans le processus, l'enfant se reconnaissant davantage dans un plan construit avec lui plutôt que pour lui. Le plan est évolutif et fait l'objet de révisions en fonction des objectifs fixés, du seuil de réussite et de l'échéancier établi. Sur le plan de la collaboration interprofessionnelle, les changements sont tangibles : les intervenants partagent maintenant une vision commune de l'élève et travaillent en réelle complémentarité. Les rencontres autour du plan d'intervention sont devenues des espaces de concertation, où l'expertise de l'équipe-école est pleinement mise à profit. Cette culture de collaboration, désormais ancrée dans le milieu, se perpétue grâce au soutien par les pairs, garantissant que les nouvelles pratiques perdurent bien au-delà de l'accompagnement initial.

3.3 STRUCTURER LES PRATIQUES COLLABORATIVES IMPLIQUANT LA FAMILLE, L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Vignette 5

Réorganiser les services complémentaires¹⁰

Dans bien des écoles secondaires, les services complémentaires fonctionnent en parallèle plutôt qu'en synergie: les intervenants travaillent en silo, les actions demeurent réactives plutôt que préventives et les ressources communautaires sont peu exploitées. La démarche présentée ici vise à transformer cette réalité en construisant une véritable table de collaboration intersectorielle, ancrée dans les forces de chaque intervenant et orientée vers une réponse proactive aux besoins des milieux. Inscrite dans une logique de collaboration école-famille-communauté, cette initiative repose sur trois principes: élargir le cercle des acteurs impliqués (personnel scolaire, services de soutien et milieu communautaire), structurer des espaces de travail collectif réguliers, et associer chaque partenaire à un enjeu prioritaire dont il devient le moteur de transformation.

LA SITUATION DE DÉPART

À l'école secondaire Samuel-de-Champlain du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries, la table des services complémentaires existait, mais peinait à remplir sa mission. Les interventions préventives étaient rares, les intervenants se disaient surchargés et manquaient de temps, et le travail en silo freinait la réponse cohérente aux besoins des élèves. Les ressources communautaires du territoire, comme la Maison des jeunes, le CIUSSS, le Carrefour jeunesse-emploi, l'infirmière scolaire et le policier-école, étaient peu intégrées à la démarche de l'école.

LA SITUATION SOUHAITÉE

La direction adjointe et son équipe souhaitaient faire de la table des services complémentaires un véritable espace de collaboration multidisciplinaire, capable de répondre de manière différenciée aux besoins variés des élèves selon les forces de chacun des intervenants. L'objectif à plus long terme incluait aussi une planification vers l'abolition des codes de difficultés en milieu scolaire, en misant sur des pratiques de portée universelle plutôt que sur une logique d'étiquetage.

LA DÉMARCHE APPLIQUÉE

Le projet s'est déployé sur deux années scolaires. La première a été consacrée à l'observation du fonctionnement réel de la table (6 à 8 rencontres par année), sans intervention, afin de documenter les dynamiques en place. La deuxième année a été celle de l'expérimentation. S'appuyant sur le projet P294 du ministère de l'Éducation, l'équipe a d'abord sollicité le CIUSSS régional pour intégrer une agente en santé et bien-être à l'école. Elle a ensuite reconstitué la table en y réunissant l'ensemble du personnel professionnel et de soutien, des enseignants, ainsi que des organismes communautaires du secteur.

Chaque mois, une rencontre plénière rassemble tous ces acteurs autour d'enjeux préalablement identifiés (p. ex. absentéisme, interventions préventives, réussite scolaire), chacun étant porté par un professionnel de l'école, psychologue ou psychoéducateur. En complément, des sous-comités se réunissent une à deux fois par mois pour approfondir le travail sur chaque enjeu avec les membres du personnel concernés. Ces rencontres peuvent avoir lieu en présence ou en ligne et leur durée varie selon les besoins des membres.

¹⁰ Informations transmises par Jean-Normand Tremblay, directeur adjoint à l'école secondaire Samuel-de-Champlain, dans le cadre du projet de recherche *Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire*.

LES RETOMBÉES OBSERVÉES

L'équipe-école a constaté une identification plus fine et plus rapide des besoins de l'ensemble des élèves. Le travail en silo a nettement diminué, remplacé par une collaboration intersectorielle plus fluide. Cette dynamique nouvelle a aussi stimulé la créativité collective : des initiatives et des événements variés ont émergé, comme des activités de prévention animées conjointement avec des infirmiers.

Pour conclure, l'expérience de l'école Samuel-de-Champlain montre qu'une réorganisation des services complémentaires, même dans un contexte de surcharge perçue, est possible lorsqu'elle part d'une observation rigoureuse du terrain et s'appuie sur l'élargissement du cercle des collaborateurs. En faisant entrer la communauté à la table de l'école, cette démarche a permis de passer d'un milieu individuel et cloisonné à une réelle culture collaborative en milieu scolaire au bénéfice de tous les élèves.



Les facteurs qui soutiennent la mise en œuvre des pratiques de collaboration interprofessionnelle

À partir d'une recension d'écrits, trois catégories de facteurs pouvant influencer la façon dont la collaboration interprofessionnelle se développe ont été identifiées par San Martín-Rodríguez et al. (2005), dont les facteurs relationnels, les facteurs organisationnels et les facteurs systémiques ou liés à l'environnement. Les sections suivantes explicitent ces facteurs.

4.1 LES FACTEURS RELATIONNELS

La collaboration interprofessionnelle implique ainsi la participation de plusieurs acteurs provenant de groupes ou de professions variés (p. ex. personnel enseignant, personnel de soutien, personnel professionnel, personnel de direction, intervenants externes). Toutefois, afin d'être efficaces, les tâches, les rôles et les responsabilités des individus impliqués dans les équipes multidisciplinaires doivent être clairement définis. Comme le soulignent Boily et al. (2023), « cette étape permet d'éliminer l'ambiguïté ou l'incompréhension autour des rôles » (p. 636). Le Tableau 5 décrit les intervenants pouvant être impliqués dans la collaboration interprofessionnelle au service des élèves PDA ainsi que leurs principaux rôles et responsabilités respectifs.

Tableau 5. Rôles et responsabilités des intervenants impliqués dans la collaboration interprofessionnelle (Altshuler, 2003; Brady, 2008; Boscardin, 2005; Gamache, 2023; Larivée et al., 2006; Mahmood et al., 2025; Projet Savoir, 2018; Rousseau et Desmarais, 2021)

Intervenant	Rôle et description
PERSONNEL DE DIRECTION	
Direction d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership de l'équipe-école • Administration et gestion des ressources matérielles, humaines et temporelles • Soutien à l'équipe et supervision • Répartition des tâches et des responsabilités • Personne pivot pour les intervenants externes (suivi, planification, échanges)
PERSONNEL DE SOUTIEN	
Techniciens en éducation spécialisée	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la gestion des comportements des élèves • Suivi quotidien ou hebdomadaire avec l'élève, sa famille et les membres du personnel scolaire
Techniciens en service de garde	<ul style="list-style-type: none"> • Pont entre les activités scolaires et extrascolaires • Suivi avec la famille et le personnel scolaire • Suivi quotidien avec l'enfant
PERSONNEL PROFESSIONNEL	
Orthopédagogues	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de conseil et de soutien auprès de l'enseignant et des parents • Évaluation, planification et intervention en classe ou à l'extérieur de la classe auprès des élèves présentant des difficultés scolaires

Psychologues scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle-conseil et personne-ressource pour le personnel de l'école • Évaluation et intervention auprès des élèves • Actions liées à la prévention des difficultés comportementales et scolaires • Engagement dans des activités qui favorisent, maintiennent ou développent le fonctionnement positif et le bien-être de l'élève
Orthophonistes	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation orthophonique • Rééducation auprès des élèves qui présentent des difficultés langagières • Rôle de conseil et de soutien auprès de l'enseignant (p. ex. adaptation en classe) et des élèves (p. ex. apprentissage scolaire liés aux habiletés langagières)
Psychoéducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation et proposition de solutions propres aux besoins des individus et des milieux • Soutien et rôle-conseil auprès du personnel scolaire, notamment les techniciens en éducation spécialisée • Accompagnement des élèves dans leur quotidien
Ergothérapeutes	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la participation de l'élève dans ses activités quotidiennes • Adaptation du matériel, des ressources et de l'environnement des élèves
PERSONNEL ENSEIGNANT	
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement et animation des activités pédagogiques • Interventions ponctuelles en classe auprès des élèves (gestion de classe) • Application de stratégies et de techniques pédagogiques et comportementales • Suivi quotidien avec les élèves, le personnel scolaire et les parents
Aide-enseignants et enseignant-ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la mise en place de stratégies et techniques pédagogiques • Soutien et accompagnement de l'enseignant et des élèves • Encadrement et supervision des élèves pendant les activités d'apprentissage
Conseillers pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien aux enseignants (ex. : application et compréhension du programme de formation, soutien à l'évaluation) • Offre de formations et d'accompagnement dans des domaines généraux ou spécifiques à une discipline • Développement de matériel, de ressources ou d'outils pour le personnel enseignant
FAMILLE	
Parents et fratrie	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi des interventions, des stratégies et des techniques pédagogiques et comportementales • Échanges avec le milieu scolaire, consultation et prise de décision concernant l'enfant
SECTEUR DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX	
Intervenants externes (p. ex. CISSS, DPJ)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation diagnostique, suivi médical, social, psychologique et pédo-psychiatrique • Soutien à la famille, soutien à domicile et soutien psychosocial • Échanges avec le milieu scolaire et cohérence des interventions entre les milieux

4.2 LES FACTEURS ORGANISATIONNELS

4.2.1 LE PARTAGE EFFICACE DE L'INFORMATION

Plusieurs auteurs, dont Bates et al. (2019), proposent l'utilisation d'outils technologiques afin de faciliter le travail et les échanges entre les membres des équipes multidisciplinaires. À ce sujet, Caron et al. (2022) expliquent que les outils numériques rendent possible la mise à profit d'expertises complémentaires tout en préservant la confidentialité des membres du personnel scolaire, des élèves, de leur famille et des intervenants impliqués. L'efficacité de ces outils dépend largement de leur adoption cohérente par l'équipe-école et de la formation appropriée des utilisateurs aux enjeux de confidentialité et aux meilleures pratiques de collaboration numérique.

L'accès à l'information ainsi que son partage aux acteurs impliqués dans l'intervention s'avèrent souvent des défis en milieu scolaire, car il y a peu de protocoles définis. La création d'un dossier de suivi unifié, accessible aux professionnels autorisés, est alors essentielle afin d'éviter la duplication des évaluations et surtout d'assurer une continuité dans les interventions. Ce dossier peut inclure les rapports médicaux, psychosociaux et pédagogiques pertinents.

Sur le plan de la communication, des plateformes unifiées comme *Microsoft Teams* et *Google Workspace for Education* constituent les solutions les plus complètes pour collaborer en milieu de travail. Elles intègrent la messagerie instantanée, la visioconférence, le partage de documents et des espaces collaboratifs, permettant aux membres du personnel scolaire, peu importe le secteur, de communiquer efficacement tout en maintenant la confidentialité des informations sensibles. Pour la documentation, des outils collaboratifs comme *Notion*, *OneNote* ou *Google Docs* permettraient de créer et maintenir des dossiers d'élèves où chaque membre du personnel peut consigner ses observations et interventions. Ces outils sont particulièrement utiles pour le suivi des élèves à besoins particuliers nécessitant une approche multidisciplinaire. Des plateformes spécialisées comme *IEP Direct* sont quant à elles conçues spécifiquement pour la gestion collaborative des plans d'intervention, permettant à tous les intervenants de contribuer aux objectifs et au suivi des élèves en ayant besoin.

4.2.2 LA MAXIMISATION DES TEMPS D'ÉCHANGES LORS DES RÉUNIONS

Afin d'assurer des échanges pertinents et exhaustifs durant les rencontres, l'ordre du jour des réunions ainsi que le procès-verbal doivent être détaillés et précis. Cela permettra d'opérationnaliser et de structurer les échanges, la consignation des données et les décisions. Comme l'expliquent Guay et Gagnon (2020), l'utilisation de points spécifiques permettra d'approfondir les échanges concernant certains élèves PDA et assurera une discussion efficace entre les membres de l'équipe-école. Pour ce faire, certains éléments essentiels doivent se retrouver dans l'ordre du jour et dans le procès-verbal (Tableau 6).

POUR ALLER PLUS LOIN

Un outil est disponible afin d'évaluer les différents facteurs [à la page 58](#).

Tableau 6. Éléments essentiels d'un ordre du jour et d'un procès-verbal

Éléments essentiels	Description
INFORMATIONS LOGISTIQUES	Date, heure de début et de fin, lieu, durée prévue et liste des participants, modalité de la réunion (présence, distance ou hybride).
OBJECTIF PRINCIPAL	Énoncé clair du but de la réunion.
POINTS D'ACTION	Sujets prioritaires avec responsables identifiés et temps alloués.
DOCUMENTATION	Documents de référence à consulter avant la réunion.
SUIVI	Rappel des décisions prises lors de la réunion précédente.
PROCHAINES ÉTAPES	Actions à entreprendre après la réunion.

Des outils technologiques peuvent aussi être utilisés afin de structurer, d'enregistrer et de transcrire les réunions. Les applications comme *Notion*, *Otter*, *Notta*, *Rev* et *Microsoft Teams* offrent des fonctionnalités telles que la transcription en temps réel, les résumés alimentés par l'IA et des modèles personnalisables.

Otter est une plateforme qui prend en charge la transcription en temps réel, la messagerie en direct, les résumés automatisés, les points clés et les éléments d'action. Cette application est particulièrement adaptée pour les transcriptions simples avec vocabulaire personnalisé. *Notta* est une application efficace pour les équipes multidisciplinaires qui offre 120 minutes de transcription gratuite par mois, ce qui en fait une option accessible pour les petites équipes. En plus de transcrire les propos rapportés, elle réalise également des résumés et des listes de tâches pour chaque individu impliqué dans la rencontre. L'application *Notion* offre également les mêmes services de transcription et de résumé très précis par l'IA en plus de fonctionner efficacement avec *Teams* et *Zoom* en détectant automatiquement le début d'une rencontre virtuelle. *Microsoft Teams* est un logiciel permettant de démarrer une transcription en direct de la parole des participants pendant toute réunion *Teams* programmée, le texte apparaissant en temps réel.

4.2.3 LA FLEXIBILITÉ ET L'ADAPTATION DE L'HORAIRE DE TRAVAIL

La gestion des horaires en milieu scolaire constitue un enjeu majeur pour la collaboration interprofessionnelle. En effet, plusieurs modèles de collaboration nécessitent du temps et de l'espace afin d'être bien mis en place. Le temps d'échange entre les enseignants et les intervenants est toutefois peu reconnu dans leur horaire de travail. Une recherche réalisée dans trois centres de services scolaires de la région de Québec démontre d'ailleurs que le personnel scolaire rapporte un faible taux de satisfaction à l'égard du temps disponible pour se concerter et manque de ressources humaines et matérielles dans leur milieu de pratique (Gaudreau et al., 2025).

Face à la diversité des rôles et des besoins au sein des équipes, il est essentiel d'adopter des approches flexibles et innovantes permettant de maximiser les temps d'échange et de concertation. Des modèles alternatifs de gestion d'horaire pourraient ainsi faciliter la collaboration interprofessionnelle en créant des espaces-temps propices aux échanges et à la

concertation. Larouche et Trudel mentionnaient déjà en 1983 que « les nouvelles formules d'aménagement du temps de travail procurent un sentiment de satisfaction et de bien-être. De plus, elles favorisent un enrichissement des tâches et font naître des sentiments de solidarité et de responsabilité » (p. 572). L'efficacité de ces modèles dépendra de la culture collaborative de l'établissement, de la formation des équipes et de l'engagement de la direction à soutenir ces pratiques par des aménagements organisationnels appropriés.

Voici plusieurs exemples d'horaires alternatifs (Martins, 2025; Larouche et Trudel, 1983; Werchowski et Lombard, 1976).

- La **semaine comprimée de travail** vise à concentrer les heures de travail en une période plus courte et allouer à ceux qui y sont exposés plus de temps libre.
- L'**horaire décalé** consiste à étaler les heures d'ouverture et de fermeture de l'école afin de répondre à certaines exigences ou pallier certains défis. Il peut être fixe ou flottant (choix individuel ou de l'équipe).
- L'**horaire en blocs** (time-blocking) consiste quant à lui à organiser des périodes d'enseignement plus longues, mais moins nombreuses par jour, permettant ainsi aux équipes multidisciplinaires de planifier des rencontres concertées. Cette approche facilite l'apprentissage collaboratif et permet aux enseignants de voir moins d'élèves par jour, favorisant ainsi des liens plus étroits avec ceux-ci. La journée est ainsi divisée en créneaux horaires (p. ex. 9 h-10 h, 10 h-12 h). Chaque bloc est dédié à une tâche ou à un groupe de tâches spécifiques. Pendant le bloc, l'individu se concentre uniquement sur la tâche assignée, en minimisant les distractions. Lorsque le bloc se termine, la prochaine tâche débute, même si la précédente n'a pas été complétée en entier.
- L'**horaire variable** consiste à permettre aux membres de l'équipe-école de déterminer le début et la fin de leurs journées de travail, tout en conservant certains moments de présence obligatoire durant une période bloquée, prédéterminée et uniforme. Ce type d'horaire comprend généralement une période de travail fixe et deux périodes variables.
- L'**horaire à plages de collaboration intégrées** vise à réserver des créneaux spécifiques dans l'horaire hebdomadaire pour les rencontres interprofessionnelles. Par exemple, bloquer une période de 90 minutes par semaine où tous les intervenants d'un même niveau ou secteur sont libres simultanément pour les suivis de cas, les plans d'intervention ou les concertations pédagogiques.
- L'**horaire à temps partagé** répartit le temps de certains professionnels (p. ex. psychologues, orthophonistes, travailleurs sociaux) sur plusieurs créneaux fixes dans la semaine, créant des moments prévisibles de collaboration avec les équipes enseignantes.
- L'**horaire de coenseignement structuré** prévoit des périodes où plusieurs professionnels interviennent simultanément auprès d'un même groupe d'élèves. Les membres du personnel scolaire partagent alors le même créneau, favorisant la collaboration en temps réel et l'ajustement immédiat des interventions.
- L'**horaire modulaire flexible** divise la journée en modules courts (30-45 minutes) qui peuvent être combinés selon les besoins. Cette flexibilité permet d'adapter l'horaire aux exigences de collaboration sans compromettre l'enseignement régulier. Les professionnels peuvent ainsi se libérer pour des interventions ponctuelles ou des suivis urgents. Werchowski et Lombard (1976) expliquent que ce type d'horaire « modifie la stratégie organisationnelle des écoles, permet de diversifier davantage les situations d'apprentissage et offre de multiples possibilités d'utilisation du temps et de l'espace » (p. 40). Chaque période de travail a une durée équivalente à celle d'un ou de plusieurs modules. Elle variera selon la nature de la discipline et du contenu enseigné.
- Le **modèle à journées thématiques** consiste à organiser des journées entières dédiées à la collaboration interprofessionnelle, alternant avec des journées d'enseignement traditionnel. Ces journées permettent des évaluations complètes, des rencontres de parents

multidisciplinaires et des formations communes (Fiset et al., 2025). Une dérivée de ce modèle serait le **regroupement des périodes de spécialité**. Rassembler les périodes de spécialité (p. ex. arts, musique, éducation physique et anglais) au même moment pour toutes les classes d'un même cycle ou d'une même discipline au secondaire permet de libérer le personnel de manière régulière sans devoir faire appel à du personnel suppléant. Cette stratégie faciliterait la collaboration intercycle, interniveau et même interdisciplinaire (Fiset et al., 2025).

Des applications de planification et coordination comme *Calendly*, *Doodle* ou les systèmes de réservation intégrés facilitent aussi l'organisation de rencontres multidisciplinaires, de suivis de cas et de réunions de concertation. Ces outils optimisent la coordination des horaires souvent complexes des différents intervenants.

4.3 LES FACTEURS SYSTÉMIQUES

L'un des défis majeurs de la collaboration interprofessionnelle réside dans les différences de vocabulaire, d'approches et de cultures professionnelles entre les secteurs de l'éducation, de la santé, des services sociaux et de la justice. Les activités de développement professionnel continu (DPC) (p. ex. CAP, formations, ateliers) et l'accompagnement des membres de l'équipe-école jouent ainsi un rôle crucial dans le développement et le soutien des collaborations au niveau secondaire au service des élèves PDA (Fiset et al., 2025). En effet, elles permettent aux membres du personnel scolaire d'acquérir des compétences spécifiques nécessaires à la collaboration intersectorielle et à l'intervention auprès des élèves PDA. Par exemple, la communication interprofessionnelle, la résolution de conflits, la prise de décision partagée et la compréhension des rôles de chacun sont des compétences importantes à développer lorsqu'on souhaite collaborer avec différents professionnels (Anderson-Butcher et al., 2006). L'organisation de formations conjointes pour tous les intervenants sur les réalités de l'adaptation scolaire et les approches d'intervention favorise une compréhension mutuelle des rôles et des défis de chacun. Le développement d'une culture de collaboration interprofessionnelle passe aussi par la sensibilisation aux mandats et contraintes de chaque secteur, permettant ainsi une meilleure coordination des actions. Des formations spécifiques sur les meilleures façons de collaborer semblent ainsi incontournables.

Malgré les avantages des activités de DPC en milieu scolaire, le personnel scolaire continue de privilégier des modalités de développement professionnel individuelles, comme la consultation de sites web ou la lecture d'articles et d'ouvrages, au détriment de modalités collaboratives plus ancrées dans la pratique comme l'observation par les pairs ou par un professionnel (Gaudreau et al., 2025). Ces auteurs recommandent donc d'élaborer des programmes de formations spécifiques pour les problématiques complexes en milieu scolaire. Plus précisément, ils proposent, afin de soutenir la collaboration, d'intégrer des études de cas et des simulations de situations réelles et d'établir des partenariats avec des organismes spécialisés (p. ex. santé mentale, DPJ) pour bonifier la formation.

Qui plus est, afin d'augmenter l'efficacité des activités de DPC et d'assurer la participation du personnel scolaire, Fiset et al. (2025) proposent différentes stratégies afin de réaménager le temps dédié aux activités de DPC comme :

- 1) instaurer des blocs réguliers dédiés au DPC (p. ex. des formations de courte durée offertes régulièrement);
- 2) offrir des microformations de dix minutes par semaine;

- 3) proposer, pendant la période des vacances scolaires, des formations intensives à l'intention des membres du personnel enseignant disponibles et intéressés;
- 4) réorganiser ou substituer certaines réunions par des ateliers collaboratifs ou des groupes de travail.

Ils proposent également d'encourager la collaboration professionnelle en milieu scolaire et lors des activités de DPC en créant des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), en identifiant du personnel enseignant ressource au sein de l'équipe-école et en développant le mentorat entre pairs, en décloisonnant les classes, en organisant des séances de coenseignement et d'observation, en planifiant et en participant à des journées collaboratives pour le partage de pratiques inspirantes.

De son côté, l'accompagnement des équipes-écoles par des professionnels permet de présenter des modèles concrets de collaboration réussie, d'analyser des cas pratiques et de partager des outils efficaces et expérimentés dans différents milieux. Il permet aussi d'offrir un soutien continu lors de la mise en place de nouvelles pratiques collaboratives. Les professionnels peuvent bénéficier de mentorat, de coaching, de supervision et de rétroaction pour ajuster leurs approches et surmonter les obstacles rencontrés.

Or, Gaudreau et al. (2025) notent dans leur recherche que le personnel scolaire fait peu appel aux compétences et à l'expertise de leurs collègues. Par exemple, les membres du personnel scolaire participeraient peu aux programmes d'accompagnement comme les groupes d'analyse de pratiques, les communautés d'apprentissage, l'observation par les pairs et la consultation auprès d'un pair. Ces auteurs recommandent donc de miser sur les forces complémentaires identifiées entre les différentes catégories de personnel (p. ex. le sentiment d'efficacité personnelle plus élevé du personnel professionnel pour les problématiques complexes et les attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire du personnel de soutien) en structurant des opportunités de collaboration. Plus précisément, ces auteurs proposent les quatre pistes d'action suivantes :

- 1) instituer des équipes multidisciplinaires stables par cycle ou niveau scolaire,
- 2) établir des protocoles de co-intervention clairs entre professionnels, enseignants et personnel de soutien,
- 3) prévoir des temps de concertation hebdomadaires à l'horaire,
- 4) développer des outils collaboratifs d'évaluation et de suivi des interventions.

En somme, les formations et l'accompagnement peuvent contribuer à la transformation des cultures organisationnelles en valorisant la collaboration, en développant la confiance mutuelle et en créant des mécanismes de coordination durables entre les différents acteurs. L'accompagnement personnalisé permet d'adapter les approches collaboratives aux réalités locales, aux ressources disponibles et aux besoins spécifiques de chaque milieu scolaire et de sa communauté. L'efficacité de ces stratégies dépendra toutefois de leur continuité dans le temps, de leur ancrage dans la pratique quotidienne et de l'engagement des directions d'établissement et des partenaires.



CONCLUSION

La collaboration interprofessionnelle se construit, pas à pas, à travers des structures réfléchies, des conditions favorables et un engagement collectif envers un but commun : soutenir la réussite éducative des élèves PDA et le bien-être de tous les acteurs de l'environnement scolaire. Ce guide a cherché à illustrer que cette collaboration peut prendre de nombreuses formes, de la communauté d'apprentissage professionnel au plan de services individualisé intersectoriel, en passant par la co-intervention, la consultation multidisciplinaire ou le partenariat école-famille-communauté. Ces dispositifs ne sont pas des recettes universelles, mais des leviers documentés par la recherche et mis à l'épreuve dans des milieux scolaires québécois réels. Les vignettes présentées dans ce guide témoignent d'ailleurs de la diversité des voies possibles et de la créativité dont font preuve les équipes lorsqu'elles disposent des ressources et du soutien nécessaires pour innover.

Au-delà des dispositifs eux-mêmes, ce guide rappelle que la collaboration efficace repose sur des fondements relationnels solides (p. ex. confiance mutuelle, reconnaissance des rôles de chacun, communication ouverte et respect de la parité), et sur des conditions organisationnelles qui lui font de la place : du temps dégagé à l'horaire, des espaces de concertation réguliers et une culture d'établissement qui valorise le travail d'équipe. Afin d'amorcer ce travail dans les milieux scolaires, il importe d'abord de prendre le temps, en équipe, de cartographier les rôles et les expertises de chacun. Cette démarche, plus complexe qu'elle n'apparaît, peut lever bien des malentendus et poser les bases d'une collaboration plus fluide.

Le rôle de la direction d'établissement apparaît à cet égard déterminant. En portant une vision claire de la collaboration, en facilitant l'accès à la formation continue et en protégeant le temps collectif, elle crée les conditions d'un milieu scolaire où le personnel peut travailler ensemble, apprendre ensemble et faire face ensemble aux défis complexes que vivent les élèves PDA. Une avenue prometteuse consiste à inscrire à l'horaire, dès le début de l'année scolaire, des rencontres multidisciplinaires régulières dédiées aux élèves nécessitant une concertation, et à s'y tenir, même lorsque le quotidien presse.

La mise en œuvre de pratiques collaboratives interprofessionnelles est un processus continu, qui demande du temps, de la persévérance et un apprentissage collectif. Ce guide n'est qu'un point de départ. C'est à chaque équipe, dans son milieu et avec ses propres ressources, de s'approprier les stratégies et de faire de la collaboration non pas une contrainte de plus, mais le moteur d'un milieu scolaire où il fait bon travailler et apprendre.

En guise de conclusion, quelques pistes d'action inspirées du présent guide peuvent guider l'exploration des pratiques de collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire. Ces pistes visent à favoriser la réflexion commune, la concertation régulière, à renforcer la confiance au sein des équipes et à soutenir la réussite des élèves PDA, tout en s'appuyant sur l'engagement collectif et la valorisation de la diversité professionnelle.

POUR MIEUX SE CONNAITRE ET COLLABORER

- ✓ Planifier une rencontre d'équipe dédiée à la présentation des rôles, mandats et contraintes de chaque professionnel, afin de développer une compréhension mutuelle réaliste.
- ✓ Créer un document partagé (p. ex. tableau des expertises et disponibilités) accessible à tous les membres de l'équipe.

POUR STRUCTURER LE TRAVAIL COLLECTIF

- ✓ Établir un protocole clair pour les rencontres multidisciplinaires : ordre du jour type, rôles (animateur, secrétaire, gardien du temps), fréquence et suivi des décisions.
- ✓ Identifier ensemble, au début de l'année scolaire, les élèves PDA qui nécessitent une concertation régulière et planifier ces rencontres dans les horaires.

POUR CULTIVER LA CONFIANCE ET LA COMMUNICATION

- ✓ Instaurer un protocole de révision des pratiques au sein de l'équipe (p. ex. bilan mensuel de fonctionnement de l'équipe) pour ajuster les façons de travailler ensemble.
- ✓ Se donner une norme commune de communication pour les situations urgentes versus les suivis réguliers, afin d'éviter la surcharge informationnelle.

POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES PDA

- ✓ Convenir d'une vision partagée de la réussite éducative pour les élèves PDA, qui tient compte des dimensions scolaires, comportementales et socioémotionnelles.
- ✓ Développer des outils communs de suivi des interventions pour assurer la continuité entre les différents intervenants impliqués auprès d'un même élève.

POUR S'ENGAGER DANS UN PROCESSUS D'AMÉLIORATION CONTINUE

- ✓ Identifier collectivement un dispositif collaboratif à expérimenter ou à consolider durant l'année (p. ex. coenseignement, communauté d'apprentissage professionnel) et prévoir un moment d'évaluation de cette expérience.
- ✓ Partager régulièrement des exemples de réussites collectives pour nourrir la motivation et renforcer le sentiment d'efficacité de l'équipe.

Au-delà des dispositifs eux-mêmes, ce que propose ce guide est une démarche de gestion du changement. Or, tout changement organisationnel demande du temps : il faut généralement compter entre deux et plusieurs années avant qu'une pratique nouvelle ne s'installe durablement dans les habitudes d'un milieu. Les obstacles rencontrés en cours de route – résistances ponctuelles, essais qui n'aboutissent pas, ajustements imprévus – font partie intégrante du parcours et témoignent souvent d'une démarche réelle plutôt que d'un échec. Espérer des retombées rapides expose au découragement et, parfois, au retour vers des pratiques familières mais moins efficaces. À l'inverse, chaque petite avancée – un horaire repensé, un protocole de rencontre adopté, un lien de confiance qui se tisse – contribue, pas à pas, à transformer en profondeur la culture d'un milieu. C'est dans cette patience active, partagée et soutenue, que la collaboration interprofessionnelle déploie pleinement son potentiel : faire de l'école un lieu où l'on apprend ensemble, où l'on travaille ensemble, et où chaque élève peut trouver les appuis dont il a besoin pour réussir.

POUR ALLER PLUS LOIN

Un outil à compléter est disponible [à la page 61](#).

Références

- Alnaim, M. (2021). Evidence-based practices for special education teachers: a review of current literature. *Multicultural Education*, 7(9). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5525407>
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52-53. <https://doi.org/10.1093/sw/48.1.52>
- Anderson-Butcher, D., Stetler, E. G. et Midle, T. (2006). A case for expanded school-community partnerships in support of positive youth development. *Children & Schools*, 28(3), 155-163. <https://doi.org/10.1093/cs/28.3.155>
- Austermann, Q., Reis, S. M. et Delgado, J. (2024). Evidence-based instructional practices for twice-exceptional students with autism. *Gifted Child Quarterly*, 69(1), 34-38. <https://doi.org/10.1177/00169862241285151>
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. et Sterling, K. (2019). Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school-community partnerships. *Children & Schools*, 41(2), 111-122. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. <https://doi.org/10.1080/713663753>
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173/1/030354418.pdf>
- Boily, É., Ouellet, C. et Thériault, P. (2023). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628-661. <https://doi.org/10.53967/cjerce.6027>
- Boscardin, M. L. (2005). The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices. *American Secondary Education*, 33(3), p. 21-32. <https://www.jstor.org/stable/41064552>
- Brady, P. (2008). Working towards a model of secondary school culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, p. 1-26.
- CAP (2014). *CAP: Communauté d'apprentissage professionnelle*. <https://cap.ctreq.qc.ca/>
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI)*. <https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/ProfSante/RCPI/Guide-continuum-pratique-CIP.pdf>
- Caron, J., Beaulieu, J. et Gagnon-Tremblay, A. (2022). La collaboration au service d'élèves vivant une situation complexe. *InspirAction*, 5.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), p. 26-42. <https://www.jstor.org/stable/43694128>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté selon une approche écosystémique*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_GUIDE_LR.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2025). *Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)*. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/communaute-dapprentissage-professionnelle-cap/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2025). *Coeuréaction: Partenariats École-Famille-Communauté*. <https://blog.ctreq.qc.ca/project/coeureaction>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2014).
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (2025). *Plan de Service Individualisé (PSI)*. <https://ciussmccq.ca/soins-et-services/rendez-vous-examen-et-hospitalisation/famille-petite-enfance-jeunesse/services-aux-jeunes-de-0-a-21-ans-et-leur-famille/plan-de-service-individualise-psi>

- Comallie-Caplan L. et Rowilson, M. (2007). *Student-led IEPs transforming student involvement in the individualized education*. <https://www.slideserve.com/emmet/student-led-ieps>
- Conseil supérieur de l'éducation (2024). *Ensemble pour les enfants: une collaboration école, famille et communauté. Avis au ministre de l'éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/12/50-0568-AV-collaboration-ecole-famille-communaute.pdf>
- D'Amour, D., Sicotte, C. et Lévy, R. (1999). Un modèle de structuration de l'action collective dans les services de santé de première ligne au Québec. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67-94. <https://doi.org/10.3406/sosan.1999.1468>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Estrapala, S., Rila, A. et Bruhn, A. L. (2021). A systematic review of tier 1 PBIS implementation in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 288-302. <https://doi.org/10.1177/1098300720929684>
- Fiset, A., Lapointe-Breton, M. et Duchaine, M.-P. (2025). Quels moyens l'organisation scolaire peut-elle mettre en place pour favoriser le développement professionnel et la satisfaction au travail du personnel enseignant? *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, 2(2). https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/12/Question_heure_vol2-2-V6.pdf
- Gagné, L., Gagnon-Tremblay, A. et Massé, L. (2023). Quelles sont les conditions d'efficacité d'un accompagnement professionnel de qualité? *Questions de l'heure*, 1(1), p. 26-29. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/03/Article-6_vol1-1-VF.pdf
- Gamache, V. (2023). *Collaboration interprofessionnelle entre l'orthophoniste et l'orthopédagogue: Une exploration en milieu scolaire primaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/74e06cbd-6fa0-4a5b-b082-f149a68c2c55/content>
- 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. Présentation de la trousse*. Université Laval. https://web.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Outils_pour_plus_d_un_acteur/0_Toutes_ou_aucune_phases/Presentation_Trousse_J_ai_MON_plan.pdf
- Gaudreau, N., Massé, L., Daigle, S., Frenette, É., Dia, F. et Gagnon-Tremblay, A. (2025). *Portrait des besoins du personnel éducatif des centres de services partenaires de l'UMR Synergia: constats et pistes d'action* [rapport de recherche]. <https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/05/Constats-et-pistes-daction-Portrait-UMR-Synergia.pdf>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. et Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/01614681071090040>
- Granger, N. et Moreau, A. C. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96. <https://doi.org/10.7202/1075036ar>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2020). Le dialogue cogénératif en contexte d'accompagnement au coenseignement en enseignement secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1034>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A. et Lombardo, M. (2019). Effect of SWPBIS on disciplinary exclusions for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 86(1), 25-39. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0014402919854196>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020). Récits de la mise en oeuvre de modèles de réponse à l'intervention inspirée d'un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel. *Enfance en difficulté*, 7, 153-173. <https://doi.org/10.7202/1070387ar>
- Herman, K. C., Sebastian, J., Eddy, C. L. et Reinke, W. M. (2023). School leadership, climate, and professional isolation as predictors of special education teachers' stress and coping profiles. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 31(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177/106342662211489>
- I-MTSS Research Network. (2023). *I-MTSS: What's in a name?* Integrated Multi-Tiered Systems of Support Research Network, University of Connecticut. <https://mtss.org/wp-content/uploads/2023/04/I-MTSS-Whats-In-a-Name-4.26.23.pdf>
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Les Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2009, avril). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, Ottawa. http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre

- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Larivée, J. S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S. J. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de recherche. Programme Action concertées, Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf
- Larouche, V. et Trudel, J. (1983). La qualité de vie au travail et l'horaire variable. *Relations industrielles*, 38(3), 568-597. <https://doi.org/10.7202/029379ar>
- Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>
- Lefebvre, P. (2022, 15 août). *Les systèmes de soutien à paliers multiples et la collaboration pour mieux répondre à la diversité des apprenants*. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/sspm-collaboration/>
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.-M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit des jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : une analyse des controverses. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111–127. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0111>
- Lemay, L., Marion, É., Tchuidibi, L. et Ricard, N. (2022). L'expérience de partenariat intersectoriel vécue par des parents de jeunes aux besoins multiples et complexes : pouvoir de décision, sentiment de contrôle et vision d'un rapport parents-professionnels idéal. *Sciences & actions sociales*, 17(2), 167–204. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0167>
- Mahmood A., Huang X. et Rehman, N. (2025). The role of teachers and administrators in supporting the adaptation of students with special needs in mainstream high schools. *Quality Education for All*, 2(1), 37-56. <https://doi.org/10.1108/QEA-06-2024-0054>
- Marion, É. et Gagnon, J. (à paraître). Les pratiques entourant la résolution de situations relatives à la scolarisation de jeunes en situation complexe ayant vécu un bris de services et leurs retombées : mieux les comprendre, Université de Montréal.
- Marion, É., Bouchard, A. et Poirier, M. (2025, octobre). *Prévenir les bris de scolarisation* [communication]. Colloque du Regroupement des Équipes interventions jeunesse du Québec.
- Martins, J. (2025). *Maîtrisez le Time Blocking : la clé pour transformer votre productivité et atteindre vos objectifs*. ASANA. <https://asana.com/fr/resources/what-is-time-blocking>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). *Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle*. Dans N. Gaudreau, S. Daigle et N. S. Trépanier (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence : How to make quality decisions*. Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de la santé et des services sociaux (2006). *Le plan de services individualisé et intersectoriel*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/MELS-MSSS-Entente-complementarite-Plan-services-individualise.pdf>

- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces: fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1039268ar>
- Paillé, P. (2007). Les relations entre le soutien organisationnel perçu, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de quitter l'organisation. *Bulletin de psychologie*, 490, 349-355. <https://doi.org/10.3917/bupsy.490.0349>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Projet CAR (2018). *CAR: collaborer, apprendre, réussir*. CTREQ. <https://projetcar.ctreq.qc.ca/>
- Projet Savoir (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Documents-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf>
- Rhoades, L. et Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Rodríguez-Mantilla, J. M. et Fernández-Díaz, J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Rousseau, N. et Desmarais, M.-É. (2021). Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif? Constats et enjeux. *Enfance en difficulté*, 8, 71-93. <https://doi.org/10.7202/1075507ar>
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse Rapport de recherche*. Programme Actions concertées, Fonds de recherche Société et culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration_inclusion.pdf
- Ruble, L., Love, A., McGrew, J. H., Yu, Y., Fischer, M. W. et Salyers, M. P. (2023). Stakeholder perspectives of adaptations of a burnout intervention for special education teachers. *Psychology in the Schools*, 60(10), 3673-3693. <https://doi.org/10.1002/pits.22953>
- San Martín-Rodríguez L., Beaulieu, M.D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13561820500082677>
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Dominguez-Lara, S. et Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985-1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- Sugai, G. et Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P., Deslauriers, N., Gobat, S., Granger, N., Lavigne, J. et Maloney, P. (2019). Le coenseignement au secondaire comme dispositif pour soutenir la réussite scolaire des élèves: une recherche-action. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/07/03_rapport-de-recherche-2019_pz_264661_tremblay.pdf
- Van Barneveld, C. (2008). *Utiliser les données pour améliorer le rendement des élèves*. Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/16Yh1aSpeNqZB7m-PRzHQWV/cb2ae31d6e49768e6023332bd7540fa8/Utiliser-les-donn_les-pour-am_liorer-le-rendement-des-_l_ves-.pdf
- Werchowski, L. et Lombard, J. (1976). Examen d'un mode d'organisation scolaire et de ses fondements: l'horaire modulaire flexible. *Québec français*, (22), 40-48. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1976-n22-qf1200871/56763ac.pdf>

AUTO-ÉVALUATION DES CONDITIONS DE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE DANS NOTRE ÉCOLE

Cet outil vise à soutenir une réflexion collective sur l'état des pratiques de collaboration interprofessionnelle dans votre milieu. Il s'inspire des conditions d'efficacité et des facteurs (relationnels, organisationnels, systémiques) présentés dans le guide. Pour chaque énoncé, situez votre milieu sur l'échelle proposée et notez, si désiré, les exemples concrets ou les pistes d'action qui en découlent.

Mode d'emploi suggéré: remplir individuellement, puis comparer les réponses en équipe lors d'une rencontre. Les écarts entre les perceptions sont souvent plus instructifs que les consensus.

Énoncé	Pas en place	En émergence	En place	Consolidé	Notes / pistes
1. VISION COMMUNE ET LEADERSHIP (FACTEURS RELATIONNELS ET SYSTÉMIQUES)					
Notre équipe-école partage une vision commune de la collaboration interprofessionnelle au service des élèves PDA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La direction porte explicitement cette vision et la communique régulièrement à l'équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les valeurs et principes qui sous-tendent notre collaboration ont été nommés et discutés en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Un leadership partagé est encouragé : enseignants et professionnels peuvent prendre l'initiative de démarches collaboratives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le sens et la finalité de chaque dispositif collaboratif (CAP, PI, PSII, etc.) sont compris par l'ensemble du personnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. RÔLES, RESPONSABILITÉS ET RECONNAISSANCE MUTUELLE					
Les rôles et responsabilités de chaque catégorie de personnel sont clairement définis et connus de tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les expertises complémentaires des membres de l'équipe sont reconnues et mobilisées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les nouveaux membres du personnel reçoivent une présentation des rôles et des modes de collaboration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les rôles des intervenants externes (CISSS, CIUSSS, organismes communautaires) sont compris par l'équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Un protocole précise qui fait quoi en cas de situation complexe ou de crise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Énoncé	Pas en place	En émergence	En place	Consolidé	Notes / pistes
3. CONDITIONS ORGANISATIONNELLES : TEMPS, ESPACES ET STRUCTURES					
Du temps de concertation est inscrit explicitement à l'horaire de travail (hebdomadaire ou bimensuel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les rencontres collaboratives se tiennent à des moments où les personnes-clés sont effectivement disponibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Des espaces (physiques ou virtuels) sont dédiés au travail collaboratif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'horaire scolaire a été repensé, lorsque nécessaire, pour permettre la collaboration sans empiéter sur l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La participation aux dispositifs collaboratifs est volontaire mais activement soutenue par la direction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le personnel suppléant ou la libération nécessaire à la participation sont prévus et budgétés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. COMMUNICATION ET PARTAGE DE L'INFORMATION					
Une plateforme commune (Teams, Google Workspace, etc.) facilite le partage d'information entre les membres de l'équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Un dossier de suivi unifié existe pour les élèves nécessitant l'intervention de plusieurs acteurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les ordres du jour et procès-verbaux des rencontres sont structurés, partagés et archivés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La confidentialité des informations sensibles est protégée par des procédures connues de tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les décisions prises en concertation font l'objet d'un suivi écrit et sont communiquées aux personnes concernées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Une norme commune distingue les communications urgentes des suivis réguliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Énoncé	Pas en place	En émergence	En place	Consolidé	Notes / pistes
5. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET SERVICES AUX ÉLÈVES					
Un système de soutien à paliers multiples (SSPM, Ràl ou SCP) structure nos services aux élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La co-intervention ou le coenseignement sont pratiqués dans notre milieu lorsque pertinent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les plans d'intervention sont élaborés en concertation et incluent activement l'élève et sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les plans de services individualisés intersectoriels (PSII) sont mobilisés pour les situations complexes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les pratiques en classe sont régulièrement réfléchies en équipe (CAP, communautés de pratique).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les familles et la communauté sont impliquées dans la démarche collaborative de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET AMÉLIORATION CONTINUE					
Le personnel a accès à des formations sur la collaboration interprofessionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Un accompagnement professionnel (consultation, mentorat, supervision) est offert au besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'équipe procède à des bilans réguliers de ses pratiques collaboratives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les obstacles rencontrés sont nommés et abordés collectivement, sans recherche de coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les réussites et apprentissages collectifs sont célébrés et partagés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Notre démarche s'inscrit dans un horizon de moyen à long terme (2 ans et plus).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Légende : « En émergence » = quelques pratiques observées mais non systématiques | « En place » = pratique courante mais non encore évaluée | « Consolidé » = pratique installée, évaluée et ajustée régulièrement.

PLAN D'ACTION – COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

École / établissement :		Année scolaire :	
Membres de l'équipe de travail :		Date d'élaboration :	
Personne pivot du plan :		Date de bilan prévue :	

Ce canevas reprend les cinq axes d'action proposés en conclusion du guide. Pour chaque axe, deux pistes inspirantes sont rappelées dans la première colonne : libre à votre équipe de les conserver, de les adapter ou de les remplacer. Privilégiez deux à quatre actions par axe, et ne reportez à l'année suivante que ce qui n'a pas pu être amorcé.

Action priorisée	Responsable(s)	Échéance	Ressources / soutien	Indicateurs de progrès	Statut
------------------	----------------	----------	----------------------	------------------------	--------

Pour mieux se connaître et collaborer – *Compréhension mutuelle des rôles et des expertises*

Suggestion : Planifier une rencontre d'équipe dédiée à la présentation des rôles, mandats et contraintes de chaque professionnel.

Suggestion : Créer un document partagé (tableau des expertises et disponibilités) accessible à tous les membres de l'équipe.

<i>Suggestion : Créer un document partagé (tableau des expertises et disponibilités) accessible à tous les membres de l'équipe.</i>					
---	--	--	--	--	--

Action priorisée	Responsable(s)	Échéance	Ressources / soutien	Indicateurs de progrès	Statut
------------------	----------------	----------	----------------------	------------------------	--------

Pour structurer le travail collectif – *Cadres, protocoles et planification*

Suggestion : Établir un protocole clair pour les rencontres multidisciplinaires : ordre du jour type, rôles, fréquence et suivi des décisions.

Suggestion : Identifier ensemble, en début d'année, les élèves PDA qui nécessitent une concertation régulière et planifier ces rencontres dans les horaires.

Pour cultiver la confiance et la communication – *Climat d'équipe et qualité des échanges*

Suggestion : Instaurer un protocole de révision des pratiques au sein de l'équipe (p. ex. bilan mensuel de fonctionnement).

Suggestion : Se donner une norme commune de communication pour les situations urgentes versus les suivis réguliers.

Action priorisée	Responsable(s)	Échéance	Ressources / soutien	Indicateurs de progrès	Statut
------------------	----------------	----------	----------------------	------------------------	--------

Pour soutenir la réussite des élèves PDA – Vision partagée et continuité des interventions

Suggestion : Convenir d'une vision partagée de la réussite éducative pour les élèves PDA (dimensions scolaires, comportementales, socioémotionnelles).

Suggestion : Développer des outils communs de suivi des interventions pour assurer la continuité entre les intervenants.

Pour s'engager dans un processus d'amélioration continue – Évaluation, ajustement et célébration

Suggestion : Identifier collectivement un dispositif collaboratif à expérimenter ou à consolider durant l'année et prévoir un moment d'évaluation.

Suggestion : Partager régulièrement des exemples de réussites collectives pour nourrir la motivation et le sentiment d'efficacité de l'équipe.

*Fonds
de recherche*
Québec 


Unité Mixte de Recherche
synergia



UNIVERSITÉ
LAVAL