

M-XITÉ:
MAXIMISER L'AGENTIVITÉ DE L'ÉLÈVE ET DES ADULTES QUI
L'ACCOMPAGNENT PENDANT LE CYCLE DE VIE D'UN PLAN D'INTERVENTION
NUMÉR-ACTIF : UNE ÉTUDE COLLABORATIVE EXPLORATOIRE

Audrey Raynault
Professeure adjointe
Faculté d'éducation
Université Laval

audrey.raynault@fse.ulaval.ca

Résumé

Les meilleures pratiques concernant le développement de plans d'intervention (PI) sont unanimes à l'effet que plus la participation de l'élève est renforcée, plus ses parents s'engagent, ce qui a pour impact de favoriser la réussite de l'élève. Ce faisant, la pratique collaborative favorisée pendant le cycle du PI doit maximiser la participation active de l'élève et de ses parents. Bien que ces recommandations ne soient pas récentes, leurs mises en œuvre demeurent difficiles. Ainsi, cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire collaborative intersectorielle que nous avons intitulé M-XITÉ. Cette étude fait suite à l'initiative d'acteur·es du terrain d'une école souhaitant renforcer la participation active de l'élève par une pratique plus collaborative pendant le cycle du PI. Ainsi, un dispositif de PI *Numér-Actif* et une sélection de compétences de la pratique collaborative à mobiliser pendant le cycle du PI montrent comment l'agentivité de l'élève peut être favorisée. Ces deux stratégies, présentées dans cet article, seront mises à l'essai conjointement durant la seconde année du projet. Elles visent une amélioration sous différents aspects ainsi que la reconnaissance, voire l'urgence par exemple : d'utiliser le PI comme un outil pédagogique plutôt qu'administratif; de développer des pratiques et stratégies qui permettent à l'élève de manifester son autodétermination et son agentivité pendant les phases du cycle de son PI; de renforcer les pratiques collaboratives entre l'élève, ses parents et les intervenants scolaires et de la santé et des services sociaux.

Mots clés : compétences de la pratique collaborative, collaboration école-famille, agentivité, numérique, plan d'intervention

Abstract

Best practices in the development of Individualized Intervention Plans (IIPs) agree that the more involved the student, the more involved the parents, and the more successful the student will be. In doing so, the collaborative practice fostered during the IIP cycle must maximize the active participation of the student and his or her parents. Although these recommendations are not new,

their implementation remains challenging. Thus, this article presents the results of an intersectoral collaborative exploratory research study that we have entitled M-XITY. This study follows the initiative of field actors in a school wishing to strengthen active student participation through a more collaborative practice during the IIP cycle. Thus, a Digital-Active device and a selection of collaborative practice skills to be mobilized during the IIP cycle show how student agentivity can be fostered. These two strategies presented in this article will be tested jointly during the second year of the project. They aim at improvement in various aspects as well as the recognition and urgency of, for example: using the IIP as a pedagogical rather than administrative tool; developing practices and strategies that allow the student to demonstrate self-determination and agency during the phases of the IIP cycle; and strengthening collaborative practices between the student, parents, and school and health and social service providers.

Keywords : collaborative practice competencies, school-family-community collaboration, agency, digital technologies, intervention plan

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Audrey Raynault
(audrey.raynault@fse.ulaval.ca)

La présente étude intitulée M-XITÉ s'intéresse à la pratique collaborative favorisant la participation active de l'élève pendant les phases du cycle d'un plan d'intervention (PI) scolaire. La collaboration est une compétence nécessaire qui serait bénéfique notamment dans le rendement des employé·es¹ et dans des contextes où l'interdépendance entre les membres d'une équipe est nécessaire au consensus ou à la réalisation d'un projet. Par exemple, dans le domaine de la santé, la collaboration entre les différentes professions renforce l'offre de soins de santé de qualité, peut réduire le nombre d'erreurs cliniques et améliore la communication entre les membres de l'équipe et le ou la patient·e (OMS 2010 ; Reeves et al., 2016 ; Reeves et al., 2018; Pomey et al., 2015). En éducation, les pratiques de collaboration favoriseraient le développement professionnel des enseignant·es, amélioreraient les interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers et renforceraient le sentiment de compétence des enseignant·es (Darling-Hammond, 2017; Granger et al., 2013; Martin et al., 2002; Palmer et Wehmeyer, 2003). Les pratiques collaboratives mobilisées par les enseignant·es ont aussi un effet positif chez les élèves, notamment un rendement scolaire plus élevé et des relations plus positives avec les enseignant·es (Darling-Hammond, 2017; Midgley et al., 1989).

La collaboration avec l'élève est aussi un concept documenté notamment par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2003) en contexte d'une démarche de plan d'intervention. À ce sujet, notre étude exploratoire collaborative M-XITÉ adopte une approche plus partenariale que celle du MEES (2003) et moins centrée sur l'élève autour duquel les intervenant·es gravitent. En d'autres mots, l'approche partenariale que M-XITÉ prône implique que les adultes collaborent avec l'élève en maximisant son agentivité dans son PI à toutes les phases du cycle, y compris les prises de décision. En effet, la recherche est unanime à l'effet que les personnes enseignantes et autres personnes intervenantes d'une école ont intérêt à favoriser l'agentivité de l'élève pendant toutes les phases du cycle de vie de son PI, c'est-à-dire qu'il ait du pouvoir à la fois sur sa vie scolaire et ses apprentissages.

À l'instar d'Engeström (1987, 2015), l'étude M-XITÉ considère que chaque membre qui intervient dans un PI manifeste son agentivité dans une vision transformative du système d'activité du cycle de vie du plan d'intervention. L'important réside dans le fait que les individus aient le pouvoir d'agir librement dans la coconstruction du PI et sa mise en œuvre dans une perspective collective. De plus, cette agentivité se traduit par une participation active de l'élève dans l'élaboration et la gestion du cycle de son plan d'intervention (PI). Pour M-XITÉ, l'agentivité de l'élève et celle de ses parents se mobilise au-delà de la contribution orale : par exemple, en annotant et en prenant des décisions dans un outil numérique en collaboration avec les intervenant·es scolaires et du CIUSSS. Cette agentivité se vit donc notamment à travers la mobilisation de compétences de la pratique collaborative. M-XITÉ prône la capacité de l'élève et de chaque membre d'un PI à mettre en œuvre des compétences de la pratique collaborative pendant les phases du cycle de vie d'un PI.

Cet article présente les travaux réalisés dans le cadre de la recherche exploratoire collaborative M-XITÉ. Celle-ci a permis le processus de cocréation de deux stratégies visant le renforcement de l'agentivité de l'élève par une pratique plus collaborative pendant le cycle de vie du plan d'intervention. Ainsi, dix séances collaboratives menées à distance impliquant un élève âgé de 11 ans et son père, l'enseignant, la direction, la psychoéducatrice d'une école, une patiente-partenaire, deux travailleuses sociales et une gestionnaire d'un centre intégré universitaire de santé

¹ Cet article applique les règles épiciques propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

et de services sociaux (CIUSSS) ont permis la cocréation d'un dispositif d'un PI *Numér-Actif* et une sélection de compétences de la pratique collaborative.

L'agentivité : l'importance de la pratique collaborative pendant le cycle de vie d'un plan d'intervention

Pour Bandura (2001), l'agentivité est la capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions. Cela peut être sous l'effet de l'intervention directe, ou collective, de la personne ou par le biais d'une procuration d'autres personnes quand on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe. Engeström (1987, 2015) précise que l'agentivité des personnes se manifeste dans un système d'activité : ici, le cycle du plan d'intervention. Ce système d'activité entre en relation avec trois autres systèmes d'activité : le milieu scolaire, celui du CIUSSS et celui de l'élève et de ses parents. En d'autres mots, toutes les personnes de l'équipe manifestent leurs savoirs ainsi que leur subjectivité et font émerger leur agentivité par leur participation active, en favorisant d'abord celle de l'élève dans une approche collaborative (Rogoff et al., 2001).

Des études ont démontré que le fait que les élèves handicapés et ceux et celles aux prises avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage qui participent activement au cycle de leur PI est positivement lié aux résultats d'apprentissage souhaités, à des chances plus élevées d'obtention du diplôme et à une meilleure qualité de vie due à l'obtention d'un emploi désiré (Sanderson et Goldman, 2020). Cependant, Sanderson et Goldman (2020) ont soulevé dans une méta-analyse que, tant chez les élèves du primaire que du secondaire, on leur enseigne peu à s'engager, à se responsabiliser et à prendre part aux décisions dans le cycle de leur PI, c'est-à-dire pendant la planification, la mise en œuvre et l'évaluation. Cela devrait pourtant être une priorité des écoles pour assurer leur réussite scolaire, éducative ainsi que l'obtention d'un diplôme, d'un travail et d'une vie épanouie. Récemment, Sanderson et Goldman (2020) ont relevé dans leur méta-analyse d'importantes recensions systématiques concernant les interventions utilisées pour enseigner et promouvoir l'agentivité de l'élève, plus précisément celles liées à l'autonomie (Test et al., 2005), à l'autodétermination (Algozzine et al., 2001) et à la participation des élèves aux phases du cycle du PI (Chandroo et al., 2018 ; Griffin, 2011 ; Test et al., 2004). Ces études mettent en évidence des résultats prometteurs pour les personnes handicapées de différents niveaux de capacité et d'handicaps dans une large tranche d'âge, tant chez les petit·es que chez les adolescent·es. En d'autres mots, la recherche montre que tant les enfants d'âge primaire que secondaire sont en mesure de participer au cycle de leur PI quand ils reçoivent un support et un accompagnement et cela prévaut aussi pour les personnes handicapées de différents niveaux. De manière générale en recherche, la participation active est surtout mesurée par les contributions verbales des élèves pendant le cycle de leur plan d'intervention (Sanderson et Goldman, 2020). Par exemple, dans l'étude de Martin et al. (2006), des adolescent·es avec un handicap, à qui on a enseigné comment participer à leur PI, ont participé à 13,15 % des contributions verbales lors des réunions de PI; tandis que les élèves du groupe de comparaison, à qui on n'avait pas fait ce même enseignement, ont contribué seulement à 5,06 % des échanges. Bien que cela laisse encore beaucoup de place pour l'augmentation et l'enrichissement de la participation de tous les élèves au cycle de leur PI, cela indique que, lorsqu'aucune intervention n'est fournie, les adolescent·es handicapés sont à la limite de ne pas participer du tout. Ce résultat est inacceptable et doit être résolu par le développement continu d'interventions efficaces, recommandent Sanderson et Goldman (2020). Qu'en est-il lorsque l'élève et ses parents participent autrement aux phases du cycle du PI, à savoir

par écrit, par le dessin, en faisant l'usage du numérique? Nous n'avons pas recensé d'études à ce sujet.

D'ailleurs, au sujet de la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant et la collaboration positive entre l'école et les familles, les études sont unanimes : elles sont des facteurs de protection en matière de persévérance et réussite scolaires (Larivée et al., 2017), et cela, quels que soient l'âge ou le niveau scolaire, le type de milieu socioéconomique ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Epstein, 2019; Jeynes, 2011). On sait aussi que la collaboration entre l'école et les familles issues de contextes socioéconomiques défavorisés est reconnue comme étant plus difficile (Deslandes, 2019). Ces familles plus vulnérables peinent à s'impliquer dans la vie scolaire et dans le PI de leur enfant pour diverses raisons, notamment par manque de temps, parce qu'elles ont une faible perception de compétence à l'égard de l'école et parce qu'elles ont de nombreux souvenirs négatifs liés à leur parcours scolaire (Epstein, 2019). En revanche, tout n'est pas joué d'avance, car plusieurs stratégies peuvent favoriser la collaboration entre l'école et les parents, dont celle de maximiser leur participation pendant tout le cycle du PI (Staples et Diliberto, 2010). S'inspirant de la définition du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, pour M-XITÉ, le PI est un processus collaboratif de planification et d'intervention entre l'élève, ses parents et divers professionnel·les des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux pour répondre aux besoins d'un·e élève ayant une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de l'accompagner dans son développement scolaire, intellectuel et social.

Dans une recension des écrits, Myara (2018) a souligné que les parents sont plus engagés dans le cycle du PI tout au long de leur scolarité quand leur jeune a été habilité·e à participer dès le primaire. Myara a ressorti des recommandations éclairantes à ce sujet. D'une part, des stratégies peuvent être mises en place pour faire participer activement le jeune dans son PI et augmenter son agentivité dans tout le cycle, dont son apport dans le choix et la formulation des objectifs et moyens ainsi que dans la préparation aux rencontres de son PI. De plus, demander à l'élève et à son parent de faire ressortir les bons coups liés aux objectifs et aux moyens s'avère être une stratégie pour favoriser l'agentivité de l'élève dans ses apprentissages liés au PI. D'autre part, certaines actions instaurées au sein de l'école peuvent augmenter, la participation des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants et, plus précisément, dans le PI : par exemple, la flexibilité dans la synchronisation des horaires pour maximiser les opportunités de rencontres; l'augmentation des moments de participation parentale (activités animées par les parents, différents comités, etc.); le maintien d'une communication et d'une collaboration accrues entre les parents et les intervenant·es du PI; les invitations ponctuelles à des rencontres de suivi (Epstein, 2019; Gaudreau et al., 2021).

Si la communication positive est une des clés favorisant la collaboration entre l'école et la famille, « les outils de communication demeurent variés et doivent être adaptés aux réalités et besoins des publics cibles : téléphone, courriel, Facebook, radio locale, lettres, Skype, etc. » (Larivée et al., 2017, p. 17). Également, la façon d'entrer en contact et l'organisation entourant la relation de communication et de collaboration (lieu de rencontre, moyens de transport, synchronisation des horaires, etc.) sont problématiques soulignent ces mêmes auteur·trices. Il existe encore un écart important entre le potentiel du numérique et la mise en œuvre effective des technologies de l'information dans le but de promouvoir la communication entre l'école et la famille (Silva et al., 2015). L'usage du numérique pour stimuler l'interaction sociale entre les parents et l'école peut être facilitée et approfondie grâce à certains outils informatiques de l'Internet (Esteves, 2003, dans Abreu et al., 2018). Sachant que l'école est capable d'interconnecter les enseignant·es, les parents, les élèves et les autres technicien·nes, le numérique permet aux élèves, aux parents, aux enseignant·es, aux directions d'école et aux autres membres de la communauté

éducative d'accéder à toutes sortes d'informations, de les échanger et de les rendre disponibles (Azevedo, 2011). Ainsi, le contact entre l'école et la famille supporté par le numérique ne doit pas être réduit à une relation occasionnelle ayant un impact limité sur le processus éducatif, mais il en est ainsi dans de nombreuses écoles (Abreu et al., 2017).

Ainsi, il appert que l'utilisation des modes synchrone et asynchrone du numérique à des fins de communication et de collaboration pendant le cycle du PI pourrait favoriser diverses formes de participation active des élèves, de leurs parents qui vont au-delà de la prise de parole, en plus de maximiser la mobilisation des compétences de la pratique collaborative telles que la communication, la clarification des rôles et des responsabilités et la collaboration entre tous et toutes. Certains enseignant·es font désormais le choix de la maximiser en faisant l'usage du courriel avec les parents (Thivierge et al., 2019). Par ailleurs, des études qui se sont intéressées à l'intégration d'un outil technologique pour la rédaction des PI visaient à réduire les coûts liés au temps, notamment passé dans la révision des PI (Myara, 2018). Vannest et ses collègues (2011) ont démontré comment le numérique pouvait favoriser la formulation et la révision des moyens et des objectifs pendant le cycle du PI. Nous n'avons pas repéré d'études qui se sont intéressées aux enjeux et limites de la participation active de l'élève et ses parents dans le PI, par exemple en utilisant des outils numériques pour écrire, dessiner, annoter ou notifier par des animations directement dans le PI. De plus, la recherche demeure constante concernant le fait que les familles issues de contextes socioéconomiques défavorisés ont un accès limité ou inexistant à des dispositifs technologiques, à un réseau Internet fiable et rapide ainsi qu'à des contenus ou applications numériques éducatifs qui leur permettent de créer et de communiquer à la maison, ce qui accentue les inégalités (Resta et al., 2018). En ce sens, Thivierge et ses collègues, en 2019, ont demandé à des parents dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean de participer à une entrevue afin d'examiner leurs usages du numérique en vue de maximiser la qualité de la communication entre l'école et les familles. Ainsi, 26 mères provenant d'un milieu urbain et socioéconomique plus ou moins favorisé ont accepté de participer. Leur étude exploratoire souligne que la fracture numérique de premier niveau est très faible chez ces familles plus ou moins favorisées d'un point de vue socioéconomique, ce qui est une bonne nouvelle. D'ailleurs, les familles possédaient un ou deux appareils (téléphone intelligent, tablette, ordinateur) et avaient accès au réseau Internet. De plus, elles utilisaient « principalement les outils numériques pour communiquer avec leur réseau social, chercher de l'information, réaliser diverses transactions et se divertir » (Thivierge et al., 2019, p.29). En contrepartie, la fracture numérique de deuxième niveau liée aux usages serait plus importante. En effet, les familles participantes à l'étude auraient des « connaissances insuffisantes du fonctionnement des logiciels et des applications, des difficultés cognitives (tri de l'information ou faiblesse en orthographe) et des difficultés techniques (connexions instables ou perte de mot de passe) » (Thivierge et al., 2019, p.29). Qu'advient-il des parents lorsqu'ils et elles ont du soutien pour utiliser les outils numériques? Nous n'avons pas recensé d'études s'intéressant à l'usage du numérique et au soutien offert aux parents afin qu'ils puissent communiquer ou collaborer avec les enseignant·es ou autres intervenant·es de l'école. Cependant, nous savons que le numérique peut rapprocher les membres d'une équipe et favoriser la collaboration entre les professions en santé et services sociaux (Raynault, 2020) et que son usage prend de l'expansion et devient une habitude de communication entre certaines familles, élèves et enseignant·es au Québec (CSÉ, 2020; Larivée et al., 2017) et ailleurs (Epstein, 2019).

La collaboration interprofessionnelle en partenariat avec l'élève et ses parents pendant le cycle de vie du PI

La collaboration interprofessionnelle « réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. Cette action collaborative implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction » (D'Amour et Oandasan, 2005; Dionne, 2009; Landry-Cuerrier, 2007, cité dans Beaumont et coll., 2010, p.42). De nombreux obstacles indéniables de communication, de synchronisation et de cloisonnement nuisent à la collaboration interprofessionnelle, tant en santé (Barr et Gray, 2013; Barr, 2015; Barr et al., 2005) qu'en éducation (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2010; Borges et Lessard, 2007), notamment pour les élèves québécois·es en proie à des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (CSÉ, 2017; Marion, 2018; Sokal, 2012).

L'école est intégrée dans une communauté éducative constituée par les parents, les enseignant·es et une diversité d'intervenant·es afin de favoriser la persévérance et réussite scolaires (PRS) des élèves (Deslandes, 2019; Epstein, 2019; Terrisse et al., 2007). D'ailleurs, un des fondements de l'école inclusive est la mise en œuvre de différentes formes de pratiques collaboratives. Par exemple, le projet [CAR](#), au Québec, a fait plusieurs pas et a tissé des liens puissants entre les pratiques collaboratives, la réussite et le taux de diplomation. La collaboration intersectorielle (santé et éducation) est aussi un exemple de pratique collaborative dans un contexte de cycle de vie de plan d'intervention scolaire. À ce sujet, Tétreault et ses collègues (2010) ont évalué l'implantation de l'Entente de complémentarité des services entre l'éducation, la santé et les services sociaux (2003) et soulignent dans leur rapport que celle-ci demeure encore peu connue par les acteur·es des deux réseaux et encore moins par les parents. De plus, cette entente permettrait la continuité et la coordination des services, mais moins la collaboration. Ce rapport souligne que plusieurs variables agissent sur la collaboration entre les deux secteurs et les parents, dont le manque de lignes directrices claires, l'incertitude concernant les rôles de chacun·e, des restrictions de ressources et des contraintes de temps. Les recommandations incluses dans ce rapport ont été intégrées dans la version la plus actuelle de cette entente en 2013, dont le renforcement de la collaboration dans les groupes de travail de parents et de personnes intervenantes; l'obligation de rédiger des plans de services individuels intersectoriels pour ces élèves. Malgré ces améliorations apportées dans les documents administratifs, les résultats de l'étude de Lemay et de ses collègues (2021) soulèvent que les controverses, c'est-à-dire des positions divergentes des acteur·es de l'éducation et de la santé et des services sociaux autour des situations des jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage ou présentant un handicap et de leur famille persistent. À ce sujet, l'étude de Marion (2018) souligne qu'il s'avère important de s'attarder aux blocages qui empêchent la collaboration interprofessionnelle (santé-éducation), freinant ainsi la réussite scolaire des jeunes vulnérables. Les résultats de son étude mettent en évidence que les acteur·es des deux secteurs perçoivent difficilement leur interdépendance concernant la réussite scolaire. Pour sa part, Brault (2019) recommande aux chercheur·euses de s'intéresser à l'organisation et à la mobilisation des pratiques collaboratives entre les parents, les intervenant·es en éducation et ceux et celles de la santé et des services sociaux pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation ainsi que ceux et celles ayant un handicap. CAR², a fait plusieurs

² CAR : collaborer, apprendre, réussir au primaire et secondaire. (2022). CTREQ.
<https://www.ctreq.qc.ca/projets/projet-car/>

pas et a tissé des liens puissants entre les pratiques collaboratives, la réussite et le taux de diplomation.

M-XITÉ s'accorde avec les recommandations de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire (CTREQ, 2018) selon lesquelles l'organisation du travail doit être renforcée par la collaboration intra et interprofessionnelle et que les écoles doivent mettre en place des mesures favorisant les relations école-famille-communauté. Ce faisant, cela exige de mettre en place des pratiques collaboratives respectant les valeurs de justice sociale, d'équité et d'égalité que l'école inclusive valorise en tenant compte des dimensions de la M-XITÉ scolaire et sociale (socioéconomique, ethnoculturelle, de capacité, de genre).

M-XITÉ s'intéresse aux pratiques collaboratives favorisant la participation active de l'élève et de ses parents pendant le cycle du PI. Ceci implique certes la dimension de la collaboration entre l'école et la famille, mais celle qui se joue aussi entre les intervenant·es de différentes professions. Ainsi, ces pratiques exigent des intervenant·es scolaires, de la santé et des services sociaux qu'ils mobilisent la collaboration interprofessionnelle en partenariat avec le ou la jeune et ses parents.

En concordance avec les principes de l'école inclusive, les personnes intervenantes dans un PI doivent collaborer entre elles pour travailler en partenariat avec l'élève et lui enseigner à participer activement pendant toutes les phases du cycle de vie du PI (Gaudreau et al., 2021; Rousseau et Point, 2015). Cependant, l'élève participe peu aux décisions dans son PI, ne l'utilise pas ou rarement pour faire le point sur ses apprentissages et collabore très peu avec ses intervenant·es dans le processus de décision au sujet du choix des objectifs et des moyens (Gaudreau et al. 2021; Myara, 2018). Au Québec, le plan d'intervention est un document officiel valorisé d'un point de vue administratif et qui permet à l'élève d'accéder à des services d'intervenant·es spécialisés, du matériel, des ressources et du temps supplémentaires. D'ailleurs, le concept même du PI fait davantage référence au document administratif qu'à son processus pédagogique (Myara, 2017).

Question de recherche

Les membres de l'équipe M-XITÉ ont participé collectivement à la formulation de la question de recherche pour mener cette étude et en sont venu·es à la formulation suivante : De manière générale, comment se mobilise la pratique collaborative entre l'élève, ses parents et les intervenant·es d'une école et d'un CIUSSS et comment devrait-elle se mobiliser pour maximiser l'agentivité de l'élève pendant les phases du cycle de vie du plan d'intervention ?

Cadre conceptuel

La pratique collaborative pendant le cycle de vie du du plan d'intervention

M-XITÉ se base sur l'approche vygotkienne, historico-culturelle et, plus précisément, sur les fondements théoriques de la théorie de l'activité de troisième génération d'Engeström (1987, 2015) pour définir l'agentivité des personnes participantes au système d'activité du cycle du PI.

D'un point de vue conceptuel, l'élève, sa famille et l'équipe d'intervenant·es s'engagent dans une activité commune qui est le cycle du PI se déclinant en quatre étapes (figure 1), à savoir l'investigation, la collecte et analyse, la concertation et la réalisation (Gaudreau et al., 2021). L'étude vise à maximiser l'agentivité des membres du PI, particulièrement celle de l'élève. Ainsi, les membres de M-XITÉ ont fait le choix de maximiser leur agentivité par le développement de

certaines compétences de la pratique collaborative en partenariat avec l'élève et sa famille pendant le cycle du PI. Ces compétences sont libellées dans un référentiel en sciences de la santé et services sociaux qu'ils adapteront éventuellement. Les prochaines lignes mettent en exergue les raisons qui appuient ces choix conceptuels.

Agentivité et systèmes d'activité

L'agentivité de chaque membre de l'équipe : l'élève et ses parents, les intervenant·es des sciences de l'éducation, de la santé et sociales favorisent l'atteinte d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages. Cette action collaborative implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateur·trices ainsi que les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction pendant tout le cycle du PI de l'élève (MESS, 2004). Cette agentivité se caractérise par des actes accomplis intentionnellement, des objectifs prévus en considérant les conséquences probables aux actions à poser et la capacité d'autoréflexion en lien avec les actions et pensées (Bandura, 2001) de l'élève et des acteur·es de son PI.

Le système d'activité conçu par Engeström (1987, 2015) représente le cycle de vie du PI intégrant différents pôles : le sujet (les membres du PI), l'outil (le document PI *NumÉR-Actif*), les règles de la division du travail (rôles et tâches pendant le cycle du PI *NumÉR-Actif*), la communauté (élève et ses parents; intervenant·es de l'école et du CIUSSS) et l'objet (des compétences de la pratique collaborative à développer et à mobiliser pendant le cycle du PI *NumÉR-Actif*).

Le cycle de vie du PI favorise cette agentivité des individus afin qu'il fasse du sens pour chacun·e. Confrontées par les habitudes qu'elles tenteront de modifier pendant le cycle du PI, les personnes se contrediront, résisteront et exprimeront leur subjectivité (Barma et Zaretskii, 2017). Ces contradictions sont des tensions accumulées dans les systèmes d'activité. Elles jouent un rôle central en théorie de l'activité et elles sont les sources du changement et du développement. Selon Engeström (1997; 2015), les participant·es choisissant de mobiliser leur agentivité pour modifier un système d'activité en place vivent un cycle d'apprentissage expansif en sept phases (questionner les pratiques existantes; analyser des problèmes et des besoins; modéliser une nouvelle solution; examiner la nouvelle activité; implanter le modèle; réfléchir sur le processus; consolider la nouvelle activité) quand iels s'engagent dans ce type de recherche collaborative. Ce faisant, la théorie de l'activité amène par le fait même les chercheur·euses à adopter une méthodologie collaborative afin d'offrir un espace (rencontres) permettant de guider les personnes participantes pour qu'elles puissent procéder à ce changement, pointe que nous développons dans la section *Méthodologie* de cet article. Les prochaines lignes abordent plus précisément les cadres de référence de la pratique collaborative en éducation.

Cadres de référence de la pratique collaborative en éducation. Au Québec, et ailleurs au Canada, des cadres de référence sur le développement des pratiques de la collaboration interprofessionnelle ont vu le jour au cours de la dernière décennie dans le domaine des sciences de la santé et psychosociales (NAPRA, 2014; CIHC, 2010). Ceux-ci prônent une approche de soins et de services centrée sur le patient·e (faire participer, consulter), alors que le référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient (DCPP et CIO-UdeM, 2016) de l'Université de Montréal favorise l'agentivité du patient·e et de ses proches (construire ensemble, leadership partagé).

En éducation, le cadre de référence des pratiques collaboratives en milieu scolaire de Beaumont et ses collègues (2010) a pour objectif principal de soutenir la formation et est dédié aux professionnel·les en éducation et moins aux familles et aux élèves. Ce cadre considère la

collaboration comme une compétence à développer et on y propose six modules de formation dans le but de développer chez les futures personnes professionnelles du secteur scolaire la capacité à collaborer (nature et fonctionnement de l'équipe; habiletés de communication; gestion des conflits). De plus, ce guide s'attarde brièvement à la collaboration en contexte d'élaboration du plan d'intervention et, enfin, on y propose des stratégies pédagogiques coopératives et collaboratives pour la formation initiale des futurs intervenant·es scolaires. Force est de constater que ce cadre de référence est riche et inspirant : il s'adresse plutôt aux étudiant·es, mais est transférable en contexte scolaire. Normandeau (2020) a élaboré un guide d'accompagnement sur la collaboration interprofessionnelle entre le personnel enseignant et de soutien en éducation spécialisée dans le cadre de ses travaux de doctorat professionnel. Il décrit en cinq étapes les actions à réaliser pour les acteur·es concerné·es dans le but de susciter leur engagement et leur compétence à collaborer. Par ailleurs, Vachon et ses collègues (2021) déclinent en quatre composantes la compétence conjuguée entre conseiller·ères pédagogiques et gestionnaires : créer une alliance de travail; planifier des situations d'action en fonction de la visée établie; mobiliser les ressources interactives nécessaires à la situation d'intervention; réguler les pratiques tout au long de la situation d'intervention professionnelle. En éducation, à notre connaissance, aucun référentiel de compétences de la pratique collaborative et de partenariat avec l'élève et sa famille en contexte de PI n'a été développé.

L'agentivité de l'élève et des adultes participant à son PI se manifeste par la mobilisation de compétences. Ainsi, cette étude s'appuie sur le référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient utilisé en santé et services sociaux (DCPP et CIO-UdeM, 2016) que nous adapterons au contexte intersectoriel de l'étude. Ce dernier est composé de huit compétences : la planification, la mise en œuvre et le suivi des soins et des services sociaux; la clarification des rôles et des responsabilités de chaque membre; l'éducation thérapeutique et à la santé; la prévention et la résolution des conflits à l'intérieur d'une équipe; la communication; le travail d'équipe; le leadership collaboratif; et l'éthique clinique. Depuis une décennie, ce référentiel (Pomey et coll., 2015; DCPP et CIO-UdeM, 2016) est considéré comme étant novateur selon le Centre d'Excellence sur le Partenariat avec les Patients et le Public (2022). D'ailleurs, il illustre le passage d'un paradigme paternaliste, où le professionnel·le de la santé et des services sociaux décide seul·e des soins du patient·e, vers un paradigme de partenariat avec le patient·e, dans lequel son agentivité est prioritaire (DCPP et CIO-UdeM, 2016a; Pomey et coll., 2015). Pour chacune des compétences définies dans ce référentiel, des capacités et des manifestations sont explicitées afin d'orienter les différentes professions en sciences de la santé et psychosociales (voir le document original). Certaines de ces compétences ont été sélectionnées par les membres de M-XITÉ pour répondre aux objectifs de l'étude. Nous y reviendrons dans la section des résultats.

Nous combinons à ce référentiel le modèle des dimensions de la collaboration de Chiocchio et al. (2012). Cette combinaison est judicieuse compte tenu du contexte intersectoriel de la recherche collaborative. La collaboration, un processus évolutif par lequel les membres de M-XITÉ participent activement et réciproquement à des activités conjointes liées au PI visant à atteindre au moins un objectif commun. Les études gravitant autour des processus de collaboration proviennent en majeure partie des travaux de Bedwell et al. (2012) et Chiocchio et al. (2012) et d'Eduardo Salas (2004) qui de son côté, s'intéresse aux processus de travail d'équipe. Parmi ceux-ci, nous avons retenu pour M-XITÉ les processus de la collaboration élaborés par Chiocchio et al. (2012). À l'instar de Chiocchio et al. (2012), la collaboration en travail d'équipe dans le cadre de M-XITÉ nécessite de faire appel à quatre processus interdépendants, à savoir la communication, la synchronisation, la coordination explicite et la coordination implicite. Ces dimensions

représentent les processus engendrés lorsque la compétence de la collaboration est mobilisée lors d'un travail d'équipe. La collaboration permet de réaliser une tâche et d'atteindre des buts communs ainsi que des consensus d'équipe (Chiocchio et ses collègues, 2012). La collaboration est une compétence qui nécessite de mobiliser ces quatre processus que nous intégrons aux compétences de la pratique collaborative devant être mobilisées pendant les quatre étapes du cycle du PI détaillées ci-dessous.

La communication. Quand des membres d'une équipe souhaitent collaborer, la communication vise à ce que les membres partagent leurs idées librement, s'écoutent, se comprennent et rétroagissent de manière constructive (Chiocchio et coll., 2012). Plusieurs auteur·trices notent que ces interactions permettent aux membres d'une équipe de mieux réguler leur façon de travailler et, par le fait même, d'engendrer une collaboration efficace (Dennen et Hoadley, 2013; Hämäläinen et Vä Hästantanen, 2011; Hmelo-Silver, 2004). Cinq composantes permettent de définir la communication selon Chiocchio et al. (2012) : se donner de l'information utile qui fait progresser le travail; se partager des connaissances qui fait avancer le travail; se comprendre lors des échanges concernant le travail à faire; se partager des ressources qui soutiennent la réalisation des tâches; et se communiquer des idées au sujet du travail à faire.

La synchronisation. La synchronisation est un processus de la collaboration qui réfère à la gestion du temps. Le travail d'équipe est composé de plusieurs tâches. Leur réalisation dans les délais prévus dépend de la répartition des tâches entre chacun·e des membres de l'équipe (Chiocchio et coll., 2012). Hei et coll. (2016) signalent à ce propos que certains outils de communication contribuent à la synchronicité du travail effectué en équipe. À titre d'exemple, Breen (2013) et Shaffer (2014) ont démontré l'efficacité et la performance accrues de certaines équipes qui communiquent en temps réel par l'entremise de vidéoconférences ou encore d'outils d'organisation en ligne. Ainsi, pour Chiocchio et ses collègues (2012), se synchroniser se décline selon trois composantes : faire le travail au bon moment; faire en sorte que les tâches soient terminées à temps; et s'ajuster afin de respecter les échéances.

La coordination explicite. En troisième lieu, la coordination explicite est un processus où chaque membre d'une équipe échange sur leurs rôles et les tâches à réaliser, ce qui les amène à coconstruire des connaissances. De plus, cette coordination amène chaque coéquipier·ère à expliquer sa contribution au travail commun (Chiocchio et coll., 2012; Salas et al., 2004). Kozlowski et Bell (2008) précisent que les équipes qui partagent et échangent leurs connaissances et leurs informations de manière efficiente coordonneront mieux leurs actions et se synchroniseront plus facilement. Les coéquipier·ères construisent des connaissances et se coordonnent dans le temps; les équipes performant dans l'obtention de consensus d'équipe. Selon les travaux de Chiocchio et al. (2012), la coordination explicite se déclinerait en trois grandes composantes : faire le point au sujet de la progression du travail ; s'échanger de l'information sur « qui fait quoi » ; et discuter de l'échéancier.

La coordination implicite. Enfin, la coordination implicite est le processus où les membres d'une équipe anticipent des tâches ou des besoins de leurs équipier·ères sans avoir à échanger préalablement avec eux et elles en plus de s'adapter aux situations rencontrées et aux personnes concernées (Chiocchio et coll., 2012). En interagissant entre eux et elles, les membres d'une équipe développent, au fil de leur expérience de collaboration, une expérience de communication. Selon Espinosa et ses collègues (2004), iels développent ainsi des mécanismes de coordination implicite, c'est-à-dire qu'iels anticiperont les besoins de leurs collègues sans que ceux-ci et celles-ci les aient manifestés explicitement. La coordination implicite se distingue de la coordination explicite par les composantes suivantes selon Chiocchio et ses collègues (2012):

anticiper les besoins des autres sans qu'ils aient à les exprimer; réorganiser les tâches instinctivement lorsque des changements sont nécessaires; et avoir une compréhension implicite des tâches à réaliser.

Usages du numérique : une vision systémique

Le projet M-XITÉ utilise le potentiel des modes synchrone et asynchrone que le numérique peut offrir. Ce faisant, nous savons que la compétence numérique des personnes participantes au cycle du PI est hétérogène. Ainsi, nous tenons en compte la formation des membres (élèves, parents, acteur·es de l'école et du CIUSSS et chercheur·euses) de M-XITÉ concernant l'utilisation du numérique en adoptant une posture d'intégration systémique du PI Numér-Actif prenant compte des caractéristiques et facteurs internes et externes nécessaires à cette implantation à savoir, la réflexion, la mise en place et la planification pédagogiques des outils numériques; les ajustements et les changements opérés (Fiévez, 2017)

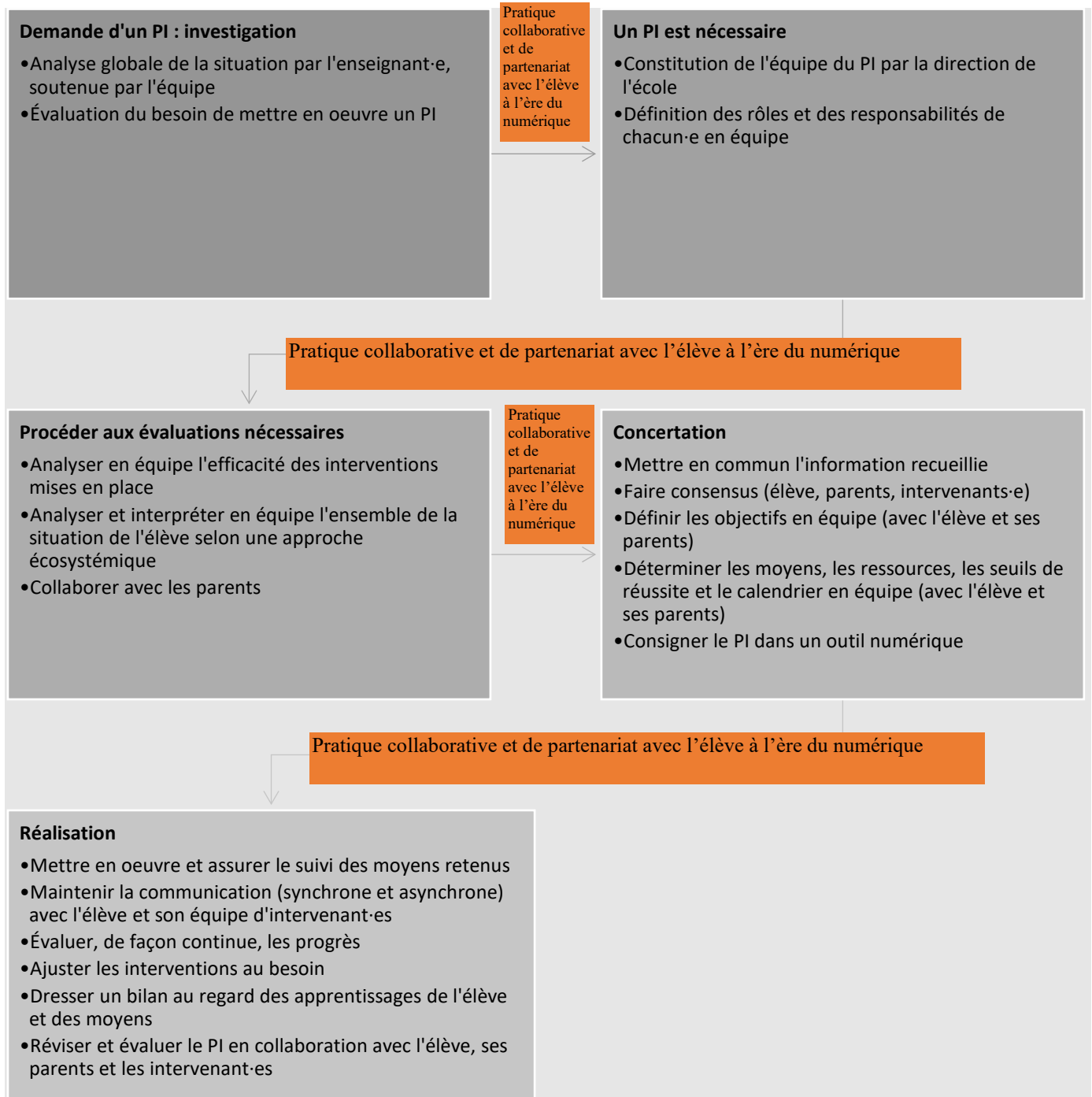
La figure 1 (page 164) illustre une synthèse du cadre conceptuel sur lequel M-XITÉ se base pour atteindre les objectifs fixés.

Objectifs de l'étude

Cette recherche collaborative s'intéresse plus spécifiquement à : 1) identifier les avantages, les limites et les enjeux de la pratique collaborative mobilisée pendant le processus du plan d'intervention avant le début de l'étude M-XITÉ; et 2) préparer des stratégies favorisant l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant le cycle de vie du plan d'intervention.

Figure 1

Pratique collaborative pendant le cycle du PI Numér-Actif adapté de Chiocchio et al. (2012); DCP et CIO-UdeM (2016) et Gaudreau et al. (2021)



Méthodologie

Nous avons choisi de réaliser cette étude exploratoire selon les trois étapes de la recherche collaborative (cosituation, coopération et coproduction) proposées par Desgagné (1998) pour récolter des données qualitatives. Ce choix s'ancre à la posture vygotkienne, à celle historico-culturelle et aux fondements théoriques de la troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2015) sur laquelle M-XITÉ s'appuie. Les tensions entre les systèmes d'activité seront relevées et éventuellement réduites pendant les rencontres. Ainsi, la méthode collaborative de Desgagné (1998) repose sur une triple dimension : la coconstruction d'un objet de connaissance entre chercheur·euses et praticien·nes, la participation de tous et toutes comme coconstructeur·trices et la médiation entre les cochercheur·euses et les praticien·nes.

L'étude exploratoire M-XITÉ veut faire suite à l'initiative des acteur·es du terrain d'une école souhaitant ultimement organiser leur travail en renforçant la collaboration d'une part interprofessionnelle/intersectorielle (santé-éducation) et, d'autre part, avec les familles pendant le cycle du PI. Elle a permis à des participant·es volontaires recruté·es par l'école et la chercheuse principale (un élève, son père, son enseignant, la direction, la psychoéducatrice d'une école, une patiente-partenaire, deux travailleuses sociales, une gestionnaire d'un centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) en plus de deux chercheuses) de collaborer pour atteindre les objectifs de recherche ciblés. Nous tenons à préciser que le rôle de la patiente-partenaire était de s'assurer que les discussions et les prises de décision incluent l'élève et son parent et que l'équipe comprenne et adopte une approche de partenariat de soins/services en tout temps.

C'est par l'analyse de leurs différentes situations de pratique respectives que chaque membre de l'équipe s'est engagé·e selon ses intérêts tout en s'imprégnant des perspectives des autres, et ce, dans une situation de double vraisemblance : pour la pratique d'enseignement/d'éducation et celle de recherche. L'étude s'est réalisée à distance sur la plateforme institutionnelle universitaire et scolaire MS Teams afin de respecter les règles sanitaires dues au contexte de distanciation physique imposée par la pandémie de 2020-2022. Les dix rencontres ont été enregistrées dans l'environnement MS Teams de la chercheuse principale. Les deux chercheuses ont assuré la prise de notes pendant les rencontres. Nous avons utilisé deux instruments de collecte de données : les entretiens de groupe en visioconférence et le journal de bord de l'outil OneNote d'Office 365 pour l'équipe de participant·es.

Deux certificats d'éthique ont été octroyés pour mener cette étude (CIUSSS de l'Est-de-l'île-de-Montréal et Université Laval).

Déroulement de la recherche collaborative à distance

Un élève de 5^e année, son père, son enseignant, la direction, la psychoéducatrice d'une école du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), une patiente-partenaire, deux travailleuses sociales, une gestionnaire d'un centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) de l'Est-de-l'île-de-Montréal en plus de deux chercheuses composaient l'équipe M-XITÉ pour cette première année d'étude exploratoire. Tous et toutes étaient présent·es à chaque rencontre d'une heure et quinze minutes en visioconférence. Les rencontres se sont déroulées entre les mois de mars et août 2021. L'école se situe dans un contexte socioéconomique moyen à défavorisé dans l'est de Montréal où l'élève et son père résident également.

Étape 1 – Cosituation (1 mois, 2 rencontres). Cette étape, étalée sur deux rencontres, a réuni tous les participant·es afin de former une équipe de recherche et de s'entendre sur les

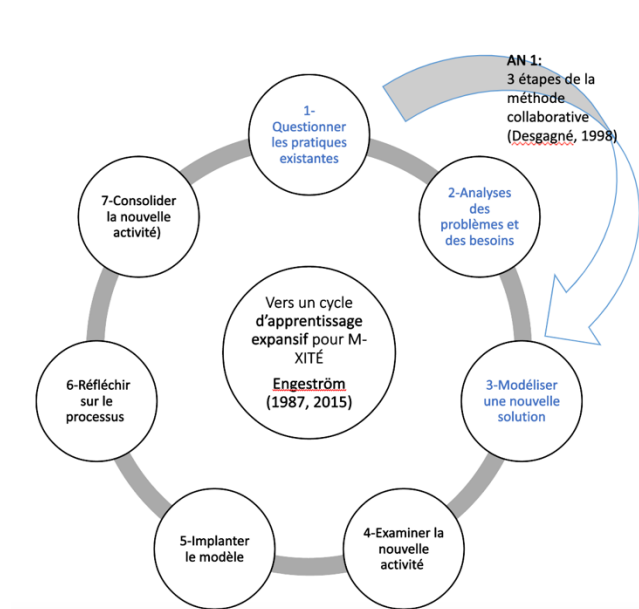
conditions du contrat collaboratif ainsi que sur les façons d'agir et de parler dans un projet commun. Cette étape a permis de spécifier les rôles et les attentes de chacun·e.

Étape 2 (OS1) – Coopération (4 mois, 3 rencontres). Les participant·es de l'étude ont échangé en groupe leurs expériences de vie et leurs pratiques professionnelles vécues dans le passé pendant le cycle des PI des jeunes pour ainsi identifier les avantages, les limites et les enjeux de la pratique collaborative mobilisée pendant le cycle du plan d'intervention avant le début de l'étude M-XITÉ (objectif 1). Au début de chaque rencontre, les chercheuses amorçaient les discussions pour faire émerger les récits de pratique. Les questions suivantes ont servi à faire ressortir les avantages, les limites et les enjeux de la pratique collaborative pendant le PI : « Comment se vit le cycle de vie du PI? », « Comment les élèves, leurs parents participent-ils et participent-elles? », « Comment vivez-vous la collaboration entre professionnel·les? », « Que souhaitez-vous améliorer et comment? », « Comment te sens-tu quand on prépare ou qu'on parle de ton PI? », « Que sais-tu de ton PI? ».

Les étapes 1 (cosituation) et 2 (coopération) de cette recherche collaborative ont permis d'explorer les tensions qui perdurent depuis de nombreuses années entre les différents systèmes d'activité (parents, élèves, secteurs scolaires et CIUSSS) pour favoriser l'agentivité de l'élève dans son PI. Ces deux étapes de la recherche ont permis de faire ressortir les contradictions primaires et faire l'état des besoins qui correspondent à la première phase de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987, 2015). Elles ont aussi amené les participants à analyser l'historique de leurs pratiques vécues pendant le processus de plan d'intervention afin d'en dégager les problématiques et les besoins, ce qui correspond à la phase 2 du cycle de l'apprentissage expansif.

Figure 2

Vers un cycle d'apprentissage expansif M-XITÉ



Étape 3 (OS2) – Coproduction (3 mois, 5 rencontres). Cette étape a permis aux membres de préparer des stratégies favorisant l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant le cycle du plan d'intervention (objectif 2). Ces cinq rencontres ont permis de modéliser deux nouvelles solutions, ce qui correspond à la troisième phase du cycle de l'apprentissage expansif d'Engeström (1987, 2015). Par son approche exploratoire, cette première année de l'étude M-XITÉ a permis de réaliser les trois premières phases du cycle de l'apprentissage expansif (figure 2). Les prochaines phases seront mobilisées à l'an 2 et selon une méthodologie plus interventionniste formative (Engeström, 1987, 2015).

Analyse des données

Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2014; L'Écuyer, 1990). Le logiciel NVivo a été utilisé pour faciliter le codage des verbatim. Ceux-ci ont été codés par unités de sens composées d'une phrase ou d'un petit paragraphe de deux ou trois phrases (L'Écuyer, 1990) et nous les avons associés à des thèmes présélectionnés. Pour atteindre le premier objectif d'identifier les avantages, les limites et les enjeux de la pratique collaborative mobilisée pendant le cycle du plan d'intervention avant le début de l'étude M-XITÉ, les thèmes ont été créés à la lumière des compétences du référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient de l'Université de Montréal et calqués sur les dimensions de la collaboration de Chiocchio et al. (2012). De plus, un thème lié à l'usage des outils numériques est ressorti. Ensuite, nous avons associé une fréquence pour chacune des compétences verbatim. Ce niveau correspond à la fréquence de la mobilisation de la compétence telle que communiquée par les participant·es lors des rencontres. Enfin, cette première itération d'analyse faite par les deux chercheuses a été présentée à l'équipe M-XITÉ et nous avons ensuite requalifié collectivement les niveaux de fréquence et les priorités afin de préparer ensemble des stratégies favorisant l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant le cycle du plan d'intervention, soit le deuxième objectif spécifique de l'étude.

Présentation et discussion des résultats

Nous choisissons de présenter et de discuter conjointement des résultats de cette première année exploratoire de M-XITÉ. Pour ce faire, il nous paraît logique d'organiser cette section selon les trois étapes méthodologiques vécues (Desgagné, 1998). Celles-ci ont fait émerger des résultats démontrant l'atteinte des objectifs de l'étude.

Étape 1 : cosituation

Les membres de l'équipe M-XITÉ se sont d'abord réunies en ligne pour réfléchir aux pratiques pédagogiques pendant le déroulement du cycle du plan d'intervention des élèves. Dès la première rencontre, le climat était positif et bien propice à la communication et à la collaboration. L'ouverture d'esprit, la souplesse et le respect à l'égard des expériences étaient visibles. L'équipe a développé rapidement une cohésion; l'élève et son père se sont ouverts facilement afin que l'on puisse comprendre leur réalité. Ces attitudes propices au travail collaboratif ont d'ailleurs déjà été identifiées et qualifiées de positives par Le Boterf (2002) et Hébert (1997).

Étape 2 : coopération

L'étape de coopération de la recherche exploratoire collaborative M-XITÉ s'est déroulée sur trois rencontres. Les deux premières phases de l'apprentissage expansif (le questionnement et l'analyse de la problématique et des besoins) vécues pendant cette étape de la recherche a permis d'atteindre le premier objectif de recherche. Les participant·es ont partagé leurs expériences de vie et de pratiques vécues lors de différents cycles de PI. Ce partage d'expériences a permis d'identifier collectivement les avantages, les limites et les enjeux de la pratique collaborative mobilisée pendant le cycle du plan d'intervention avant le début de l'étude M-XITÉ (objectif 1). D'ailleurs, les participant·es de M-XITÉ ont identifié les avantages, limites et enjeux à partir de leurs pratiques vécues et souhaitées ainsi que les actions et les comportements qu'une équipe devraient mettre en place pour favoriser une pratique collaborative axée sur l'agentivité de l'élève, de ses parents et

des adultes dans son PI. Ainsi, les chercheuses ont d'abord fait une première analyse des verbatim en les associant au processus de collaboration (quatre dimensions) et aux compétences du référentiel de la Pratique collaborative (DCPP et CIO-UdeM, 2016) en attribuant un niveau de fréquence actuel selon les divers témoignages concernant leurs pratiques échangées (tableau 1). Dans un deuxième temps, les chercheuses ont demandé aux participant·es de déterminer si ces premières analyses représentaient bien leurs pratiques partagées, pour ensuite attribuer une cote de fréquence souhaitée pour l'avenir. L'équipe M-XITÉ a imaginé deux stratégies à préparer à la dernière étape (coopération) de la recherche collaborative. Certaines compétences du référentiel n'ont pas été associées aux verbatim. Plus précisément, pendant les rencontres, les participant·es n'ont pas mentionné avoir eu à mobiliser l'éthique clinique, l'éducation thérapeutique, le leadership collaboratif ainsi que la prévention et résolution des conflits et n'y ont pas fait référence pour le futur.

Tableau 1

Thèmes et niveaux de fréquence du passé et du futur (souhaités)

Thèmes	Verbatim associés aux thèmes par les chercheuses et niveaux de fréquence du passé 1-jamais 2-parfois 3-souvent 4-toujours	Verbatim non associé	Sélection de l'équipe Niveaux de fréquence souhaités 1-jamais 2-parfois 3-souvent 4-toujours
Processus de collaboration			
Communication	3		4
Synchronisation	2		4
Coordination explicite	2		4
Coordination implicite	2		2 ou 3
Compétences de la pratique collaborative			
Cycle du PI en partenariat avec l'élève et ses parents	2		4
Travail d'équipe	x		x
Éthique clinique	x	x	x
Clarification des rôles et des responsabilités	2		4
Communication	2		4
Éducation thérapeutique et à la santé	x	x	x
Prévention et résolution des conflits à l'intérieur d'une équipe	x	x	x
Leadership collaboratif	x	x	x
Usage du numérique			
Communiquer souvent (tous et toutes) pendant le PI	2		3
Collaborer de manière asynchrone et synchrone dans le PI	1		3
Mobiliser les compétences de la pratique collaborative	1		3

Les compétences sélectionnées

Nous avons associé les verbatim des participant·es à des capacités du référentiel (DCPP et CIO-UdeM, 2016). Ces verbatims représentent les compétences qu'ils mobilisent plus ou moins actuellement, mais qu'ils souhaiteraient mettre en œuvre dans le futur. Les chercheuses ont

d'abord présenté une synthèse de l'analyse des verbatim aux membres de M-XITÉ. Ensuite, conjointement, les chercheuses et les participant·es de M-XITÉ ont formulé une sélection de trois compétences parmi les huit du référentiel (DCPP et CIO-UdeM, 2016) : la communication; la clarification des rôles et des responsabilités; et la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du PI (cycle du PI). Pour la communication, les capacités ont été formulées ainsi : favoriser un climat d'ouverture, de respect et de confiance; établir et maintenir une communication fluide et opportune; et partager l'information pertinente de façon claire, concise et sécuritaire. Parmi les capacités de la clarification des rôles et des responsabilités intégrées dans le référentiel original, les membres de M-XITÉ les ont modifiées et adaptées au contexte intersectoriel. Deux capacités ont donc été formulées ainsi : faire valoir les rôles de l'élève et de ses parents tout en favorisant le plein exercice des rôles et des responsabilités de chacun·e au sein de l'équipe du PI; et identifier les zones de chevauchement de rôles et de responsabilités entre les membres afin de rendre optimal le partage des tâches.

S'ajoutent les dimensions de collaboration, que l'équipe souhaite intégrer comme des capacités d'une compétence plutôt que comme un processus comme le modélisent Chiocchio et ses collègues (2012). Pour les membres de M-XITÉ, il est essentiel de reconnaître la collaboration comme une compétence parce que la mobilisation des capacités permettrait, tout comme celles énumérées précédemment, à un individu de guider la mise en œuvre de savoirs-faire (par exemple des habiletés ou des capacités) et de savoirs-être tels que des attitudes, le tout pour réaliser une activité ou résoudre une situation-problème (Durand, 2006). De l'union de ces trois types de savoirs résulte un savoir-agir (Tardif, 2006). Celui-ci est en fait la mobilisation de ressources personnelles et cognitives (savoirs, savoirs-faire, savoirs-être) et externes (littérature scientifique, réseau professionnel, etc.) pour faire face à une situation (Perrenoud, 2008) collaborative.

Le numérique est apparu comme une stratégie incontournable devant être intégrée aux pratiques collaboratives, voire devenir une habitude de pratique pendant le cycle du PI. À partir des verbatim et des notes au journal de bord M-XITÉ, nous avons illustré chacune des compétences afin de rendre à sa juste valeur la qualité des échanges entre les membres de l'équipe M-XITÉ de l'an 1. Nous présentons d'abord chacune des quatre compétences que nous considérons interdépendantes pour une pratique collaborative des plus efficaces pendant le PI. Pour l'an 2, l'équipe M-XITÉ souhaite donc mobiliser de manière prioritaire les quatre compétences énoncées par l'avancement du codesign du PI *Numér-Actif*. L'équipe s'intéressera par le fait même au niveau d'agentivité des acteur·es pendant le PI.

Étape 3 : coproduction

Cinq rencontres ont permis aux participant·es de préparer collectivement deux stratégies favorisant l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant le cycle du plan d'intervention, permettant d'atteindre le deuxième objectif spécifique de l'étude. Cette étape de la méthodologie a permis aux participant·es de modéliser une solution, ce qui correspond à la phase 3 du cycle de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987, 2015).

Premièrement, afin de tenter de mettre en place des outils visant à maximiser l'agentivité de l'élève et de ses parents pendant le cycle du PI, les participant·es ont cocréé une première version Excel dans MS Teams d'un PI numérique intitulé PI *Numér-Actif* (figure 3). Deuxièmement, ils ont sélectionné des compétences de la pratique collaborative (tableau 2) devant être mobilisées pendant le cycle du PI *Numér-Actif* (figure 4). L'équipe souhaite bonifier à l'an 2 les deux stratégies afin de les adapter à leur réalité.

Les résultats de l'étape 3 (coproduction) de cette recherche collaborative sont à la fois présentés et discutés, ce qui permet d'associer les éléments, les actions et les comportements apparentés aux compétences du référentiel de la Pratique collaborative tout en expliquant la manière dont elles pourraient s'opérer, se mobiliser au sein des équipes de PI. À la lumière du référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient, nous avons extrait et adapté certaines compétences souhaitées présentées au tableau 2.

Cycle de vie du PI (les phases). Les membres de M-XITÉ ont délibérément choisi les phases du cycle de vie découlant de l'idée de l'élève, soit de concevoir un PI numérique afin de maximiser la pratique collaborative et ses compétences ainsi que l'agentivité de l'élève pendant tout le cycle du PI. Iels font l'hypothèse que l'élève et son parent pourront travailler en équipe avec les intervenant·es du PI en mobilisant les compétences de communication, de clarification des rôles et des responsabilités et de collaboration. Les membres de M-XITÉ ont aussi souligné l'urgence de préparer d'abord le PI de l'élève en partenariat avec ce dernier ou cette dernière et ses parents. Ce faisant, l'élève devra écrire ses forces et ses besoins dans son PI *Numér-Actif* et participer à la rédaction des objectifs et des moyens en plus d'annoter la progression et l'atteinte de ceux-ci. L'élève et ses intervenant·es auront la possibilité de relever les bons coups et de les écrire dans ledit PI. Le PI *Numér-Actif* sera l'outil ralliant les intervenant·es du PI de l'élève pendant tout le cycle de vie (figure 3).

Figure 3

Exemple du plan d'intervention Numér-Actif

La communication. La communication est une compétence considérée indéniable par l'équipe M-XITÉ. En effet, elle serait la courroie de transmission lorsque l'équipe mobiliserait la pratique collaborative avec les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, leurs parents et les acteur·es participant·es aux PI. Nos résultats montrent que les membres d'une équipe doivent communiquer ensemble en temps opportun, de façon efficace et dans un esprit de respect et d'ouverture, que ce soit en présentiel ou avec l'usage des outils numériques. Les résultats démontrent également qu'ils ne le font pas toujours spontanément.

D'une part, les membres ont relevé qu'il est nécessaire de communiquer avec l'élève et sa famille, à qui on s'adresse comme à des partenaires, pendant tout le cycle du plan d'intervention. Cependant, de manière contradictoire, l'élève et son parent n'avaient pas le souvenir d'avoir discuté du plan d'intervention : « Je me souviens avoir signé un document, mais j'ai fait confiance à l'école, car je ne comprends pas trop ce qui est écrit. Pis on en a parlé dans le parking de l'école un matin avec son professeur » (père); « C'est quoi un plan d'intervention, c'est quand je vais voir X l'orthopédagogue ? » (élève); « Je n'ai jamais vu cela et non on n'a jamais parlé de mon plan d'intervention vraiment » (élève); « J'aimerais vraiment ça choisir ce qui est écrit dedans, ce serait cool, oui, que je puisse écrire dedans (...) On pourrait voir les notifications quand les autres écrivent dans mon document » (élève).

D'autre part, la direction a souligné souffrir d'un manque d'interactions quotidiennes avec les intervenant·es du CIUSSS. La communication entre les intervenant·es pour le PI est très limitée, car elle n'a lieu que très rarement. Les travailleur·euses sociaux·ales ne communiquent qu'avec les élèves ayant un plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) et leurs parents. Iels échangent avec les élèves ayant un PI qu'à de très rares moments. Ce sont surtout les intervenant·es en travail social qui interviennent dans le PI/PSII. Au primaire, les travailleur·euses sociaux·ales ne sont pas « assis·es » dans une école : iels ont plutôt des écoles d'appartenance et interviennent dans plusieurs écoles lorsque des élèves nécessitent un PSII. Cela a pour effet de limiter les interactions avec le personnel scolaire, les élèves et les familles. Cependant, la technicienne en éducation spécialisée (TES) du secteur secondaire a souligné interagir plus souvent avec les intervenant·es, élèves et familles puisqu'elle est assignée à une école et y possède un bureau. L'idée d'utiliser des outils numériques communs (CIUSSS-école) pour favoriser les interactions et la communication en contexte de PI/PSII a été soulevée et s'avèrerait une valeur ajoutée pour des pratiques collaboratives efficaces. La patiente-partenaire souligne qu'il faut s'assurer que l'élève et sa famille ait accès au numérique, à un Wifi puissant et que les parents et enfants aient des habiletés technologiques avisées.

La clarification des rôles et des responsabilités. La clarification des rôles et des responsabilités est ressortie comme une compétence déficiente lorsque les secteurs de la santé et de l'éducation travaillent avec les élèves qui requièrent un PI. Le rôle de conseiller·ère d'un·e TES au sein de l'école, selon la travailleuse sociale du secteur primaire participant à l'étude, est peu connu des écoles qui leur sont attribuées. Cependant, pour la TES du secteur secondaire, son rôle serait plus connu et ses services davantage mis au bénéfice des élèves et des familles. De son côté, l'enseignant partage ses réflexions : « Je ne sais même pas ce que le CIUSSS fait, moi. On n'a plus de contact depuis les changements, on ne sait pas trop qui intervient, les rôles que peuvent avoir le CIUSSS. ». La direction a souligné souffrir d'un manque d'interactions quotidiennes avec les intervenant·es du CIUSSS et qu'elle souhaiterait mieux connaître le rôle du CIUSSS dans les PI, mais aussi plus globalement (ce qu'il peut apporter à l'école). « Il y a vraiment lieu de mieux connaître qui fait quoi et de se rencontrer plus souvent entre intervenant·es, enseignant·es, professionnel·les du CIUSSS et de l'école » (direction). « Ah oui vraiment, disent les autres. (...) On pourrait se rencontrer dans des rencontres organisées » (TS, la directrice, enseignant). D'ailleurs, une stratégie a été fortement suggérée afin de clarifier les rôles et responsabilités de tous et toutes : organiser et tenir quatre rencontres CIUSSS-école par année sous la forme de café-causerie.

Du côté de l'élève et de sa famille, l'élève mentionne ne pas savoir qui fait partie de l'équipe de son PI et encore moins quels sont leurs rôles. Le père sait que l'orthopédagogue fait partie des mesures de soutien, mais ne connaît pas ses responsabilités. Le jeune et son père ont été

incapables d'explicitement les objectifs et moyens du PI. De plus, les rôles des différents acteur·es du PI dans ce dernier n'ont pas été définis explicitement. L'élève mentionne vivre du stress quand on parle de ses difficultés et de son plan d'intervention. Il souhaiterait être moins anxieux quand vient le temps de discuter de ses difficultés.

Clarifier les rôles et les responsabilités dans un PI/PSII numérique est devenu urgent selon l'équipe M-XITÉ. De surcroît, de déterminer les rôles et responsabilités de tous et toutes avec le jeune et sa famille est un besoin relevé par l'équipe M-XITÉ.

La collaboration. Alors que cette recherche collaborative se déroule entièrement en ligne, l'équipe de recherche a développé les dimensions de la collaboration en cocréant les stratégies à mettre en œuvre pour l'an 2. C'est dire que le numérique n'a pas freiné les membres et a plutôt été un levier favorisant la collaboration. Sans le numérique, cette collaboration n'aurait pas été possible pendant les mois de confinements et de restrictions sanitaires dus à la Covid-19. De manière éloquente, la nécessité de développer la compétence de collaboration entre l'élève, sa famille et les intervenant·es des deux secteurs fut soulevée : « C'est quoi collaborer finalement ? On ne le sait pas tous et toutes en quoi ça consiste ? » (enseignant et direction). Ainsi, nous avons associé des verbatim aux dimensions de la collaboration (communication, synchronisation, coordination explicite et implicite). Ces dimensions ont ensuite été traduites comme des composantes de la compétence de la collaboration. Ainsi, les membres d'une équipe d'un PI doivent parfois collaborer et, pour ce faire, ils opèrent ces composantes.

Communication. Nous avons choisi de distinguer deux types de communication : celle qui est nécessaire à la dimension de la compétence à collaborer de celle qui est mobilisée pour interagir sans nécessairement collaborer, telle que nous l'avons définie précédemment. Lorsqu'elle fait partie de la compétence de collaboration, la communication est interdépendante des autres dimensions. Les membres de l'équipe de recherche ont donc convenu que lorsqu'un groupe de personnes collaborent pour le PI, elles échangent des connaissances essentielles et des informations nécessaires liées à l'élève ou aux rôles des intervenant·es pour le PI. Elles échangent aussi des ressources pour faire avancer et cheminer l'élève pendant le cycle du PI. De plus, l'équipe se comprend et s'entend sur les objectifs et moyens du PI. Le numérique est un outil intégré pour favoriser les échanges synchrones et asynchrones entre tous les membres, surtout l'élève. L'élève rédige ses besoins, forces, bons coups dans son PI numérique et les intervenant·es peuvent utiliser les outils de visioconférence et d'écriture collaborative pour communiquer. Les intervenant·es axent leur pratique collaborative sur l'agentivité de l'élève dans son PI en utilisant le numérique comme levier pour communiquer.

Synchronisation. « Pas facile de se réunir et de trouver des moments communs entre la famille, l'école et les CIUSSS. Parfois, on n'y arrive pas et on se parle avant et puis nous présentons ce qu'on a décidé en équipe aux parents et à l'élève. » « Si on le faisait en ligne parfois, ce serait plus facile. On pourrait même écrire quand on le souhaite dans le PI. » (le père et l'enseignant). L'équipe souhaite expérimenter un PI *Numér-Actif* qui pourrait permettre à tous les participant·es de synchroniser les horaires pour se rencontrer en synchrone et d'annoter le PI de manière asynchrone au moment de leur choix.

Coordinations explicite et implicite. Pour ce qui est des dimensions de la coordination explicite et implicite, les membres de M-XITÉ ont relevé que les intervenant·es ne font pas suffisamment le point sur la progression du travail qui se fait en équipe pendant le cycle du PI. En d'autres termes, les acteur·es d'un PI ne se questionnent pas sur la manière dont ils se coordonnent explicitement, à l'exception de qui fait quoi pour déterminer certaines tâches ou responsabilités entre les professionnel·les scolaires et des services sociaux, mais très peu en ce qui a trait à l'élève

et son parent. C'est comme si, une fois que le parent et l'élève ont été rencontrés pour signer le PI, on ne les implique plus dans le processus de coordination. Si la coordination explicite n'est mobilisée que très peu, la coordination implicite ne peut s'opérer comme par magie. Pour pallier ce problème, les membres de M-XITÉ soumettent l'idée d'utiliser le potentiel des modes synchrone et asynchrone des outils numériques pour faciliter la coordination explicite pendant tout le cycle du PI et maximiser l'émergence de la coordination implicite au sein de l'équipe. Nous avons d'ailleurs l'intention de recueillir plus de données sur l'opérationnalisation numérique de la coordination explicite et la coordination implicite entre tous et toutes les acteur·es qui participent à un PI d'élève, y compris ce dernier ou cette dernière, pendant le cycle du PI à l'an 2.

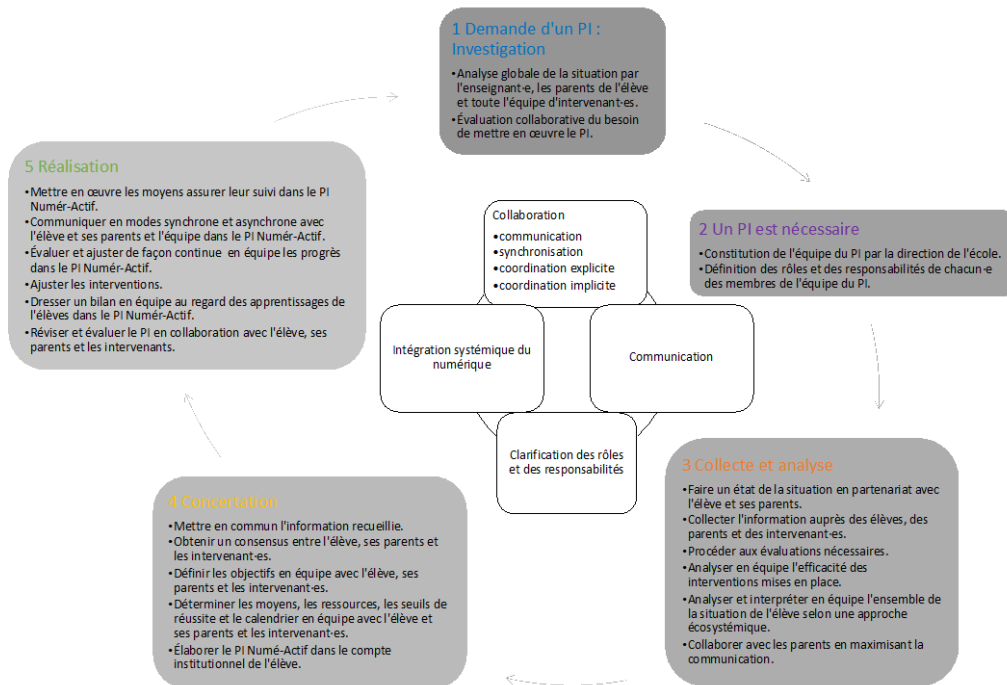
Tableau 2

Sélection des compétences et capacités associées à la pratique collaborative pendant le cycle du PI formulées collectivement (AN 1 M-XITÉ)

Participer en équipe au cycle du plan d'intervention (modèle de Gaudreau et al. 2021)	Réaliser le cycle du PI en partenariat avec l'élève et ses parents en collaborant avec les personnes intervenantes
	Utiliser un PI numérique intitulé : Numér-Actif
Collaborer avec le numérique (modèle de Chiocchio et al. 2012; Raynault et al., 2022)	Communiquer
	Se synchroniser
	Se coordonner explicitement
	Se coordonner implicitement
Communiquer avec l'élève et ses parents et les personnes intervenantes au moyen du numérique (adaptation de DCCP-CIOUdeM, 2016)	Favoriser un climat d'ouverture, de respect et de confiance
	Établir et maintenir une communication fluide et opportune
	Partager l'information pertinente de façon claire et concise et sécuritaire
Clarifier les rôles et les responsabilités, au moyen du numérique, de l'élève et ses parents et des personnes intervenantes en équipe (adaptation de DCCP-CIOUdeM, 2016)	Faire valoir les rôles de l'élève et de ses parents tout en favorisant le plein exercice des rôles et des responsabilités de chacun·e au sein de l'équipe du PI
	Identifier les zones de chevauchement de rôles et de responsabilités entre les membres afin de partager les tâches de façon optimale

Figure 4

Cycle du PI Numér-Actif adapté de Chiochio et al. (2012); DCPD et CIO-UdeM (2016) et Gaudreau et al. (2021)



Limites de la recherche

Cette étude exploratoire s'est déroulée dans les derniers mois de l'année scolaire et s'est prolongée avant la rentrée 2021. Nous avons choisi de vivre la suite de l'étude selon une méthodologie différente avec trois élèves et leurs parents pour la mise à l'essai des stratégies prévues pour l'an 2. Les résultats de cet an 1 permettent de projeter et planifier les événements pour l'an 2. Une des limites méthodologiques est liée à la transférabilité des résultats. En effet, le cœur de l'équipe, dans un tel projet de recherche, est bien entendu l'élève et ses parents et nous n'avons qu'un seul cas. De plus, les stratégies préparées sont le résultat d'un processus de cocréation entre les membres d'une petite équipe. Nous ne connaissons pas leur pertinence lorsque proposées à d'autres élèves. C'est ce que l'an 2 nous permettra d'expérimenter.

Conclusion

Cette étude exploratoire a permis de mettre en lumière des connaissances sur la pratique collaborative mobilisée entre les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, les intervenant-es en éducation ainsi que ceux et celles en santé et services sociaux pour répondre aux nombreux besoins des élèves déjà ciblé-es, ainsi qu'à ceux et celles qui s'ajouteront avec le

confinement dû à la Covid-19 (UNESCO, 2020). Les étapes de la recherche collaborative de Desgagné (1998) ont permis aux participant·es de réaliser les trois premières phases de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987, 2015). Ce faisant, la dernière phase a permis de modéliser deux initiatives des participant·es de M-XITÉ : un dispositif du PI *Numér-Actif* et la sélection de compétences de la pratique collaborative à mobiliser pendant les étapes du cycle du PI. Ainsi, par la personnalisation d'un PI à l'aide du numérique, nous souhaitons maximiser l'agentivité de l'élève et des adultes qui l'accompagnent pour éventuellement augmenter leur sentiment d'interdépendance, diminuer le travail en silo et diminuer le cloisonnement des professions entre les personnes intervenantes dans le PI de l'élève.

De surcroît, la mise en œuvre du PI *Numér-Actif* répond à une des cibles proposées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2020) en matière d'éducation au numérique qui est d'utiliser le numérique à des fins de personnalisation de l'apprentissage en plus de répondre aux mesures 23 et 25 du Plan d'action numérique (2018) liés à la communication entre l'école et la famille. À ce sujet, de l'accompagnement (soutien dans MS Teams et avec environnement MS 365) et l'accès au numérique (élève et parents peuvent travailler sur le PI à l'école et ordinateur prêté à l'élève) pour les parents et les élèves sont des moyens que nous avons commencé à utiliser à l'an 1 et cela se poursuivra à l'an 2 pour réduire les iniquités et inégalités que le numérique peut exacerber.

Par ailleurs, les participant·es de M-XITÉ ont signalé comment l'agentivité de l'élève pendant tout le cycle de son PI (figure 4) pouvait être favorisée.

Enfin, l'an 2 de M-XITÉ permettra de bonifier et de modifier le dispositif du PI numérique intégré dans l'équipe Teams (outils de Microsoft 365) de l'élève par plusieurs itérations afin qu'il soit adapté aux élèves et aux membres d'un PI. En privilégiant l'agentivité de l'élève et des adultes qui l'accompagnent, les membres M-XITÉ travailleront à l'an 2 à ce que le PI *Numér-Actif* favorise la mobilisation des compétences nécessaires à la pratique collaborative pendant le cycle du PI : la communication, la clarification des rôles et des responsabilités et la collaboration.

Enfin, à long terme, nous souhaitons que M-XITÉ influence l'orientation et l'application de politiques et de programmes publics avec sa mise en œuvre.

Références

- Abreu, A., Afonso, A. P., Carvalho, J. V., & Rocha, Á. (2018). The electronic Individual Student Process (e-ISP). *Telematics and Informatics*, 35(4), 933-943. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.11.011>
- Abreu, A., Rocha, Á., Carvalho, J. V. de, & Pérez Cota, M. (2017). The electronic booklet on teaching-learning process : Teacher vision and parents of students in primary and secondary education. *Telematics & Informatics*, 34(6), 861-877. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.011>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219–277. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>

- Association nationale des organismes de réglementation de la pharmacie. (2014). Cadre de référence de compétences professionnelles des pharmaciens au Canada. Repéré à <https://www.cnaaic.ca/~media/cna/page-content/pdf-fr/cadre-de-pratique-des-infirmieres-et-infirmiers-au-canada.pdf?la=fr>
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme. Coordonner, collaborer, coopérer. Dans Marcel, J. F., Dupriez, V. et Périsset, D. (Dir.), *Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches* (p. 61-76). De Boeck.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bardin, L. (2014). L'analyse de contenu (10e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Barma, S. et Zaretskii, V. (2017). *CRI_SAS International Journal/Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 4(1), i-iv. Récupéré de <https://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/issue/view/5>
- Barr, H. (2015). *Interprofessional education: The genesis of a global movement*. CAIPE. <https://www.caipe.org/resources/publications/barr-h-2015-interprofessional-education-genesis-global-movement>
- Barr, H. et Gray, R. (2013). Interprofessional education: Learning together in health and social care. Dans K. Walsh (dir.), *The Oxford textbook of medical education* (p. 38- 49). Oxford University Press.
- Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M. et Freeth, D. (2005). *Promoting partnerships for health*. Blackwell.
- Batista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Presse de l'Université Laval.
- Brault, M.- C. (2019). *Mandat d'initiative sur l'augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*. Chaire Visaj (UQAC – Cégep de Jonquière) <https://core.ac.uk/download/pdf/242072851.pdf>
- Breen, H. (2013). Virtual collaboration in the online educational setting: A concept analysis. *Nursing Forum*, 48(4), 262-270. <https://doi.org/10.1111/nuf.12034>
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2012). (CIHC) *A national interprofessional competency framework*. University of British Columbia.
- Chandroo, R., Strnadova, I., Cumming, T. M. (2018). A systematic review of the involvement of students with autism spectrum disorder in the transition planning process: Need for voice and empowerment. *Research in Developmental Disabilities*, 83(1), 8–17. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.011>
- Chiocchio, F., Grenier, S., O'Neill, T. A., Savaria, K. et Willms, J. D. (2012). The effects of collaboration on performance: A multilevel validation in project teams. *International Journal of Project Organisation and Management*, 4(1), 1-37. <https://doi.org/10.1504/IJPOM.2012.045362>
- CTREQ (2018). *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire*. CTREQ. http://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/03/VF_CTREQ-Conference-de-consensus-Cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf

- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Le Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017). Pour une école riche de tous ses élèves; S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- D'amour, D., et Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19(sup1), 8-20.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dennen, V. P. et Hoadley, C. (2013). Designing collaborative learning through computer support. Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan et A. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 389-402).
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 1 : Relations école-famille*. Réseau PÉRISCOPE. https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Direction collaboration et partenariat patient et Comité interfacultaire opérationnel – Université de Montréal (DCPP et CIO-UdeM). (2016). *Référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient en santé et services sociaux*. Université de Montréal.
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 160(1), 261- 292. <https://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>
- Engeström, Y. (1987, 2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family and community partnerships. Caring for the children we share*. (4^e éd. p. 11-32). Corwin Press.
- Espinosa, J. A., Lerch, F. J., & Kraut, R. E. (2004). Explicit versus implicit coordination mechanisms and task dependencies: One size does not fit all. Dans E. Salas et S. M. Fiore (dir.), *Team cognition: understanding the factors the drive process and performance* (p. 107-129). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10690-006>
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. Presse de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). *Cadre de référence : J'ai mon plan ! Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ ai_MON_plan/Out

[ils pour plus d un acteur/0 Toutes ou aucune phases/TOUS.0.1 Cadres de referenc e.pdf](#)

- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J. C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- Griffin, M. M. (2011). Promoting IEP participation: Effects of interventions, considerations for CLD students. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/0885728811410561>
- Hämäläinen, R. & Vä Häsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Hébert, R. (1997, 4 et 5 avril). *Définition du concept d'interdisciplinarité* [Communication orale]. L'interdisciplinarité qu quotidien dans un contexte d'intervention en gérontologie, Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke
- Hei, M., Strijbos, J. W., Sjoer, E. & Admiraal, W. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.01.001>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9.
- Kozlowski, S. W. J. et Bell, B. S. (2008). Team learning, development, and adaptation. Dans V. I. Sessa et M. London (dir.), *Group learning* (p. 15-44). LEA.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., Larose, F., Pierre, L., et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. FRSCQ. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-pratiques-de-collaboration-ecole-famille-communauté-efficaces-ou-prometteuses-synthese-des-connaissances-et-pistes-dintervention/>
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement: naviguer entre problématiques et controverses* [Thèse de doctorat inédite, École nationale d'administration publique].
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Husch, J. V., Oliphint, J. H. et Frazier, E. S. (2002). *Self-Directed Employment: A Handbook for Transition Teachers and Employment Specialists*. Brookes Publishing.
- Martin, J. E., Van Dyke, J. L., Greene, B. A., Gardener, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the

- need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187–200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2003) *Entente de complémentarité des services MEES et MSSS*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/19-7053.pdf
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (IEP) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention ou de transition : Un processus et des ententes*. Editions JFD.
- Normandeau, S. (2020). Le processus de développement de la compétence à collaborer : entre modèle d'accompagnement et mécanisme de professionnalisation [Essai doctoral D.Éd., Université de Sherbrooke].
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Nursing and midwifery human resources for health framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf
- Palmer, S. B. et Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (5e éd.). Issy-lesMoulineaux, France : ESF. Pomey, M.-P., Flora L., Karazivan, P., Dumez, V., Lebel, P., Vanier, M-C., ... Jouet, E. (2015). Le « Montreal model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels. *Santé publique*, 51, 41-50. [10.3917/spub.150.0041](https://doi.org/10.3917/spub.150.0041)
- Raynault, A. (2020). *Apprendre à collaborer en équipe interprofessionnelle et à développer des compétences de la pratique collaborative et de partenariat patient en santé et services sociaux dans un cours universitaire hybride à l'ère du numérique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- Reeves, S., Xyrichis, A. et Zwarenstein, M. (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1400150>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N. et Kitto, S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: *BEME Guide no. 39. Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Resta, P., Laferrière, T., McLaughlin, R. et Kouraogo, A. (2018). Issues and challenges related to digital equity: An overview. *Second handbook of information technology in primary and secondary education*, 1-18.

- Rogoff, B., Turkanis, C. G. et Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Rousseau, N. et Point, P. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Fonds de recherche Société et culture (FRSCQ). <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-enjeux-de-lintegration-et-de-linclusion-scolaire-des-eleves-a-risque-du-primaire-et-du-secondaire-meta-analyse-et-meta-synthese/>
- Sanderson, K. A. et Goldman, S. E. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions used to increase adolescent IEP meeting participation. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(3), 157-168.
- Salas, E., Stagl, K.C. et Burke, S. (2004). 25 years of team effectiveness in organization : research themes and emerging needs. *International review on Industrial and Organisational Psychology*, 19, 47-91.
- Shaffer, K. M. (2014). *Enhancing interprofessional education with technology* [Thèse de doctorat, University of Delaware] . Repéré à <http://udspace.udel.edu/handle/19716/16821>
- Silva, A., Rocha, Á., & Cota, M. P. (2015). Electronic Booklet : School–Family Collaboration in Digital Environments. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 11(4), 97-108. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2015100107>
- Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers? *McGill Journal of Education*. 47(3), 403-420.
- Staples, K. E. et Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement: Working with parents of students with disabilities. *Teaching exceptional children*, 42(6), 58-63.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Terrisse, B., Kalubi, J. C. et Larivée, S. J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, (2), 12-21.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Brewer, D. M., Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children*, 72(1), 101–125. <https://doi.org/10.1177/001440290507200106>
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., Wood, W. W. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70(4), 391–412. <https://doi.org/10.1177/001440290407000401>
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., et Gascon, H. (2010). Évaluation de l'implantation et des effets de l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. *Québec: Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale*.
- Thivierge, J., Joyal, I. & Dumoulin, C. (2016). Utilisation des TIC par les parents présentant un faible niveau de littératie numérique : pour une meilleure stratégie de communication école-famille. Dans Romero, M. et al. (Eds) *Dépassons nos frontières : actes du Colloque CIRTA 2016*.
- UNESCO. (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (2021). *La conseillancé pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Editions JFD.
- Vannest, K. J., Burke, M. D., Payne, T. E., Davis, C. R. et Soares, D. A. (2011). Electronic progress monitoring of IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children*, 43, 40-51.