

Favoriser l'inclusion par les émotions

Le levier des directions d'écoles secondaires



AMÉLIE CORBEIL, M.A

Amélie Corbeil est étudiante au doctorat en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval. Elle est titulaire d'une maîtrise (M.A.) en administration scolaire, axée sur l'étude du rôle des directions d'établissements scolaires dans le soutien des compétences socioémotionnelles au secondaire. Son expérience comme orthopédagogue ainsi que son expérience comme enseignante en adaptation scolaire lui ont permis d'explorer diverses facettes du système éducatif et de mettre en relation ses connaissances pratiques avec la recherche.



ROULA HADCHITI, Ph. D.

Roula Hadchiti est professeure agrégée en administration et politiques de l'éducation au département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Son expérience en tant qu'enseignante au primaire et directrice d'école primaire a profondément nourri sa passion pour la recherche, l'amenant à explorer des solutions novatrices pour soutenir les directions d'établissements scolaires d'aujourd'hui. Ses travaux portent sur le mentorat, le développement du leadership, le maintien de la santé et du bien-être dans le milieu de travail ainsi que sur le développement des compétences émotionnelles.



JUDITH BEAULIEU, Ph. D.

Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec en Outaouais, Judith Beaulieu s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves dits en situation de handicap.

Dans un contexte où la diversité des élèves s'accroît au secondaire, cet article explore comment les directions d'établissement scolaire (DÉS) peuvent soutenir la réussite et l'adaptation de tous en mobilisant les émotions comme levier d'inclusion. À partir d'une analyse de documents ministériels et d'entrevues réalisées auprès de quatre DÉS au secondaire, cet article met en lumière les tensions entre les impératifs de performance et les besoins socioaffectifs des élèves. Le développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) – telles que l'empathie, la régulation émotionnelle et le sentiment d'appartenance – apparaît comme une voie prometteuse pour renforcer le climat scolaire et favoriser des pratiques éducatives inclusives. Les résultats révèlent l'importance du leadership éducatif, de la collaboration interprofessionnelle et de la formation continue du personnel. L'article conclut sur la nécessité de soutenir les DÉS dans une approche intégrant les CSÉ à la gestion scolaire pour bâtir une école secondaire inclusive et bienveillante.

La place des compétences socioémotionnelles dans la gestion axée sur les résultats

En 2002, à la suite de la modification de la Loi sur l'instruction publique (LIP), le ministère de l'Éducation a introduit la gestion axée sur les résultats (GAR) dans les commissions scolaires (CS), devenues centres de services scolaires (CSS) (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), afin de soutenir la réussite éducative de tous les élèves (Maroy et al. 2017 ; MEES, 2018 ; Sané, 2017). Étant donné que la GAR représente un mécanisme d'évaluation des résultats, elle constitue pour les directions d'établissement scolaire (DÉS) un outil de planification (Maroy et al., 2017). Certains auteurs mettent toutefois en garde contre l'obsession des résultats et la tendance à prioriser un enseignement au prisme des évaluations planifiées (Demailly, 2008 ; Lessard, 2008).

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006), outre dans le cursus proposé dans le cadre du cours culture et citoyenneté québécoise (CCQ), les compétences socioémotionnelles (CSÉ) ne sont pas explicitées ; cependant, neuf compétences transversales complémentaires visent à mobiliser les ressources cognitives, sociales et affectives pour une intégration accrue des savoirs (MEQ, 2006). L'évaluation des compétences transversales soutient la régulation des activités d'apprentissage et permet d'effectuer un bilan des acquis (MEQ, 2006). Comme le PFEQ accorde une place centrale au développement cognitif de l'élève (Levasseur, 2012) et que les balises pour développer explicitement les CSÉ demeurent, il est pertinent d'interroger l'importance accordée par les milieux à ces compétences et le rôle des DÉS dans leur mise en œuvre. Le développement des CSÉ, telles que l'empathie, la régulation émotionnelle et le sentiment d'appartenance, apparaît comme un levier central d'adaptation et de réussite en contexte de diversité (Nathanson et al., 2016 ; Beaty et Campbell-Evans, 2020).

Rôle des directions d'établissements

Selon le PFEQ, les DÉS contribuent à la cohésion entre vivre-ensemble et sentiment chez les adolescents ; il revient à l'école de se soucier du développement socioaffectif pour prévenir les risques d'exclusion, particulièrement au secondaire (MEQ, 2006). À l'échelle internationale, la plupart des pays de l'OCDE affirment l'importance des CSÉ, mais l'orientation opérationnelle demeure souvent insuffisante et l'attention systémique au développement socioémotionnel reste rare dans les écoles (Bower et al., 2015 ; OCDE, 2015). Pourtant, lorsque des programmes structurés sont implantés, une hausse de la réussite et un climat de classe bienveillant sont observés (Nathanson et al., 2016).

Dans ce contexte de responsabilisation des DÉS, celles-ci font face à un dilemme : répondre aux attentes de performance liées à la gestion axée sur les résultats (GAR), tout en soutenant des pratiques inclusives répondant à la diversité des élèves et à leurs besoins socioémotionnels (Gurr et Drysdale, 2012).

Le leadership des DÉS agit comme moteur organisationnel de ce processus : par leur vision éducative, la promotion d'une culture collaborative et la valorisation du développement professionnel, les directions ancrent les CSÉ dans les pratiques pédagogiques et contribuent à une école inclusive et adaptée à la diversité (Leithwood et Jantzi, 2006 ; Gurr et Drysdale, 2012).

Socialisation et développement socioémotionnel : un levier d'inclusion scolaire

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006), la mission de socialisation vise l'apprentissage du vivre-ensemble et invite les acteurs scolaires à développer, chez les élèves, un sentiment d'appartenance à la collectivité. Les établissements éducatifs constituent ainsi un lieu privilégié de socialisation qui influence la construction de l'identité personnelle, sociale et culturelle des élèves.

Dans un contexte de diversité croissante culturelle, linguistique, socioéconomique et de besoins particuliers, la mission de socialisation prend une dimension inclusive. Elle suppose de créer un environnement qui reconnaît les différences comme une richesse et qui soutient la participation de tous les élèves à la vie scolaire. C'est dans cette perspective que le développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) devient essentiel : il permet aux élèves d'apprendre à se comprendre, à comprendre les autres et à interagir de manière respectueuse et constructive.

L'inclusion scolaire vise la participation, l'équité et la reconnaissance des différences au sein de l'école (UNESCO, 2017 ; Booth et Ainscow, 2011). Dans un contexte de diversité culturelle, linguistique, socioéconomique et de besoins particuliers, elle suppose la création d'un climat favorisant l'appartenance et la réussite de tous. Les CSÉ constituent un levier essentiel de cette inclusion, en soutenant la régulation émotionnelle, la cohésion sociale et le vivre-ensemble (Nathanson et al., 2016 ; Durlak et al., 2011). Elles favorisent la compréhension mutuelle et la gestion constructive des relations, conditions d'une école bienveillante et équitable.

Quelles sont les cinq compétences à développer ?

Développer les CSÉ, c'est considérer le savoir-être de chaque élève et lui permettre de construire un sentiment d'efficacité personnelle et collective (Minichiello, 2017). Ces compétences favorisent la gestion des comportements, l'établissement de relations harmonieuses et le traitement adéquat de l'information (Berg et al., 2017). Le développement des CSÉ renvoie à l'intelligence émotionnelle (IE), qui aide à ajuster les comportements et les pensées en fonction des situations vécues (Ivcevic et Brackett, 2015). Selon Nathanson et al. (2016), ce processus repose sur cinq dimensions :

1. Reconnaître ses propres émotions et celles des autres.
2. Comprendre leurs causes et conséquences.
3. Nommer les émotions avec un vocabulaire précis.
4. Exprimer ses émotions de manière constructive et conforme aux règles sociales.
5. Réguler ses émotions à l'aide de stratégies adaptées.

Pourquoi développer les compétences socioémotionnelles ?

Les recherches démontrent que le développement intentionnel des CSÉ constitue un levier central pour bâtir des milieux scolaires inclusifs, particulièrement en contexte de diversité (Nathanson et al., 2016 ; Beaty et Campbell-Evans, 2020). Les programmes de CSÉ améliorent à la fois les compétences sociales des élèves, le climat scolaire et les résultats académiques, tout en réduisant les conduites à risque (Durlak et al., 2011 ; Taylor et al., 2017). En favorisant l'empathie, la reconnaissance de l'autre et la régulation des interactions sociales, les CSÉ soutiennent l'équité et la participation de tous les élèves, qu'ils présentent des différences culturelles, linguistiques ou des besoins particuliers (OCDE, 2015). Elles transforment ainsi l'hétérogénéité des classes en ressource d'apprentissage plutôt qu'en facteur d'exclusion.

Dans ce cadre, le leadership des DÉS joue un rôle déterminant : il oriente une vision éducative inclusive, soutient la formation continue du personnel et favorise la collaboration interprofessionnelle. En intégrant le développement des CSÉ à la culture organisationnelle, les DÉS contribuent à créer des environnements scolaires bienveillants, équitables et centrés sur la réussite et l'adaptation de tous les élèves (MEES, 2019 ; Gurr et Drysdale, 2012).

Ainsi, la socialisation et le développement des compétences socioémotionnelles s'imposent comme des leviers essentiels pour favoriser l'inclusion et la réussite des élèves en contexte de diversité. Ce processus repose en grande partie sur le leadership des DÉS, qui assurent la cohérence et la mise en œuvre de ces valeurs au sein des établissements.

Comment les directions d'établissements scolaires soutiennent-elles le développement des compétences socioémotionnelles au secondaire ?

Pour favoriser des pratiques éducatives inclusives, les DÉS agissent comme des agents intermédiaires dans le but de coordonner des pratiques efficaces qui ciblent le développement des CSÉ des élèves. Elles collaborent avec les professionnels présents à l'école et ceux provenant de l'externe, les éducateurs spécialisés et les enseignants, et s'assurent que les acteurs clés ont reçu la formation nécessaire.

Les pratiques privilégiées sont adaptées selon les besoins du milieu. Il est possible de constater que les pratiques divergent d'une direction à une autre en fonction de l'expérience de celle-ci ainsi que des formations reçues dans le passé (Alladatin et Soumanou, 2024). Toutefois, pour planifier et superviser, des méthodes sont généralisées :

1. Rencontres individuelles.
2. Rencontre d'équipe.
3. Partenariat à l'externe.

Dans une visée d'analyse des besoins et, surtout, d'organisation des services favorisant un climat bienveillant, les DÉS s'appuient sur des rencontres quotidiennes et ponctuelles pour orienter leurs actions. Par exemple, une rencontre « unité », tenue une fois par cycle de neuf jours, est planifiée avec l'ensemble des enseignants et permet aux DÉS d'analyser la situation. Lors de ces rencontres, les projets à mettre en œuvre en lien avec le projet éducatif sont discutés. On y aborde également l'organisation des services visant à répondre aux besoins des enseignants et des élèves, tant sur le plan pédagogique que social. C'est au cours de ces rencontres que des objectifs émergent, permettant aux DÉS d'ajuster les actions mises en œuvre pour soutenir le développement des CSÉ. De plus, les DÉS recourent à des rencontres non planifiées, centrées sur des discussions ponctuelles avec les éducateurs spécialisés, les professionnels et les enseignants, afin d'analyser les besoins et de mettre en place certaines interventions ciblées menées par les différents acteurs.

Acteurs clés pour développer les CSÉ des élèves du secondaire

Pour les DÉS au secondaire, le partage de pouvoir avec les différents acteurs semble représenter un mode de fonctionnement efficace pour développer les CSÉ des élèves.

1. Techniciens en loisirs

Pour les directions, le développement des CSÉ et la promotion d'un climat inclusif passent par la mise en place d'activités thématiques axées sur l'ouverture et la diversité. Ces activités sont planifiées et coordonnées par les techniciens en loisirs et prennent la forme d'ateliers. Par exemple, l'une des journées thématiques d'une école secondaire propose des ateliers portant sur la communauté LGBTQ+.

2. Techniciens en éducation spécialisée (TES)

Les TES représentent des acteurs clés pour favoriser des interactions sociales positives et renforcer le sentiment d'appartenance. Chapeautés par les directions, ils participent activement à la planification d'ateliers visant à développer des habiletés nécessaires à la gestion de l'anxiété, du stress ainsi que des relations amoureuses. Ces ateliers, conçus autour d'objectifs ciblés, apparaissent comme des leviers importants pour soutenir le développement des CSÉ des élèves. Le déroulement de la séquence des ateliers est assuré par les TES et seulement certains élèves sont ciblés pour y participer.

3. Les psychoéducateurs

Les professionnels, tels que les psychoéducateurs, sont sollicités pour soutenir les enseignants et les TES dans leurs interventions auprès d'élèves présentant des difficultés socioaffectives. Les DÉS établissent les priorités de suivi en fonction des relations d'aide et des difficultés d'adaptation de certains élèves.

4. Plateformes en ligne

Les plateformes en ligne semblent représenter des moyens de formation facilement accessibles pour les DÉS. L'utilisation de sites Internet permet de diffuser des moyens pour développer les CSÉ dans différents contextes et selon différents besoins. Par exemple, une direction utilise l'Institut des troubles d'apprentissage (institut TA) pour inciter les enseignants et les parents à s'informer et se former.

Tenir compte des enjeux

Plusieurs DÉS soulignent la difficulté liée à pérenniser les projets et les interventions, en raison de la pénurie de personnel et de la diversification des pratiques employées au sein d'un même établissement scolaire (les pratiques varient d'un niveau à l'autre, selon la formation et l'expérience du gestionnaire). La formation du personnel demeure aussi un enjeu. La gestion du temps et la lourdeur de la tâche, accentuées par la GAR (Yvon et al., 2022), constituent des facteurs qui semblent freiner l'accompagnement à grande échelle des gestionnaires et de leur équipe de travail.

Perspective et pistes d'action

La diversification des pratiques des DÉS met en évidence l'importance de favoriser une vision commune sur les CSÉ. Il serait pertinent d'intégrer explicitement les CSÉ à l'échelle d'un établissement scolaire, notamment en les inscrivant parmi les objectifs du projet éducatif. Considérant les pressions liées à la GAR, il serait souhaitable d'examiner plus en détail celles vécues par les DÉS ainsi que leur influence sur le leadership dans la mise en œuvre du développement des CSÉ. Une telle analyse permettrait de mieux soutenir les établissements dans l'application de méthodes éducatives inclusives. Enfin, il apparaît essentiel d'ouvrir des perspectives de recherche ciblées sur le développement des CSÉ afin de permettre aux DÉS et à leur équipe de favoriser un climat scolaire positif.

Références

- Alladatin, J. et Soumanou, I. (2024). Hétérogénéité des tâches des directions d'établissements d'enseignement secondaire au Bénin : préoccupations pour une direction scolaire au service de la réussite de tous les élèves. *Éducation et francophonie*, 52(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1115421ar>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. et Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Beaty, L et Campbell-Evans, G. (2020). Les dirigeants scolaires et une culture de soutien : favoriser le développement socio-émotionnel des élèves. *Problèmes de recherche en éducation*, 30(2), 435-451. <https://mentalhealthlead.com/wp-content/uploads/School-leaders-and-a-culture-of-support.pdf>
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D. et Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002/2011). *Index for Inclusion : Developing learning and participation in schools*. eenet.org.uk+2PR Sarkar Institute+2
- Bower, J. M., van Kraayenoord, C. et Carroll, A. (2015). Building social connectedness in schools : Australian teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 70, 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.004>
- Demaillly, L. (2008). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd., p. 105-122). Les Presses de l'Université de Laval
- Durlak, J. A. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gurr, D. et Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership et Management*, 32(5), 403-420. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723619>
- Ivcevic, Z. et Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity : Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480-487. <https://doi.org/10.1037/a0039826>
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform : Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). CRP.
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation. *Perspective en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socioémotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre_001v2.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Gouvernement du Québec. Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=40335&L=5>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). Plan stratégique 2019-2023. Gouvernement du Québec. https://performance.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/PS/MEQ_PS_2019-2023_maj_mars_2022.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche. Éditions OCDE.
- Sané, M. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-507. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Yvon, F. Poirel, E. Rousseulle, J. et Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 60- 74. <https://doi.org/10.7202/1091093ar>

Pratiques collaboratives à l'école secondaire

De la théorie à la pratique



AUDE GAGNON-TREMBLAY, M. A.

Doctorante en psychopédagogie

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

Doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval, Aude Gagnon-Tremblay s'intéresse aux pratiques parentales privilégiées auprès des élèves manifestant du stress ou de l'anxiété lié à l'école ainsi qu'à la prévention et à la gestion des difficultés d'adaptation, comme les difficultés comportementales, à l'école.



ÉLODIE MARION, Ph. D.

Professeure agrégée

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Professeure agrégée au département de Psychopédagogie et d'andragogie, Élodie Marion vise par ses travaux de recherche à soutenir la réussite scolaire et éducative de jeunes dont les situations sont complexes. Pour ce faire, elle s'intéresse d'une part à leurs parcours et expériences scolaires et d'autre part au développement des collaborations entre l'école, la famille, les services sociaux et de santé et la communauté.



NANCY GAUDREAU, Ph. D.

Professeure titulaire

Faculté des sciences de l'éducation,

Université Laval

Directrice de l'Unité mixte de recherche Synergia, Nancy Gaudreau s'intéresse au bien-être et à la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école. Ses projets de recherche portent sur les pratiques éducatives du personnel scolaire envers les élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que sur la collaboration interprofessionnelle en adaptation scolaire.

Au Québec, le personnel scolaire du secondaire fait face à des défis importants, notamment auprès des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou des comportements difficiles. La charge de travail s'avère élevée et la collaboration est parfois difficile. Cela dit, la collaboration interprofessionnelle permet de sortir de l'isolement, de partager les responsabilités et de mobiliser les expertises. Quatre types de pratiques collaboratives peuvent être mobilisés selon la complexité des situations : en parallèle, par consultation, de concertation et de services partagés. Cet article présente des initiatives québécoises concrètes illustrant ces approches, telles que des comités de soutien aux enseignants et des partenariats communautaires. Il discute de leurs retombées sur le bien-être du personnel et la réussite des élèves, tout en soulignant l'importance de bien choisir ses priorités. Il découle des résultats d'une recherche financée par le Fonds de recherche du Québec (FRQ). Les autrices tiennent à remercier le personnel de direction des écoles de l'Auberivière, Curé-Hébert, Samuel-de-Champlain et de Mirabel pour avoir partagé leur expérience de pratiques collaboratives.

Au Québec, l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire comporte de nombreux défis nuisant à la rétention et au bien-être du personnel, notamment la gestion des comportements difficiles des élèves, la charge de travail élevée et la collaboration difficile entre collègues (Kamanzi et al., 2015). Dans ce contexte, des pratiques de collaboration interprofessionnelle peuvent permettre au personnel scolaire de sortir de l'isolement, de partager les responsabilités et de mobiliser les expertises (Bélangier et St-Pierre, 2019).

Cet article présente comment peuvent être déployées différentes pratiques collaboratives en soutien aux élèves présentant des difficultés d'adaptation au secondaire selon le niveau de complexité des situations.

1. La collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle (CIP) se définit comme le processus par lequel des professionnels de différentes disciplines (personnel enseignant, personnel de soutien, personnel professionnel et personnel d'encadrement) collaborent afin de soutenir les élèves. La CIP peut prendre différentes formes selon la complexité de la situation rencontrée, l'intention des personnes impliquées, les interactions nécessaires afin de résoudre la situation et les savoirs disciplinaires et expérientiels nécessaires. Un continuum de pratiques collaboratives existe selon le degré d'interdépendance nécessaire et d'engagement des individus. On retrouve la pratique en parallèle, la pratique par consultation ou référence, la pratique de concertation et la pratique de services partagés (Careau et al., 2018).

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

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

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

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

2. Des modalités de collaboration adaptées aux différents besoins : des exemples de mises en œuvre et leurs avantages

Certaines initiatives de collaboration interprofessionnelle se démarquent au Québec. Les sections suivantes présentent des exemples réels de CIP selon le continuum de la collaboration décrit précédemment, illustrant comment et dans quels contextes elles sont mises en œuvre.

Pratiques de consultation/coordination : le comité de soutien à l'enseignant

Le personnel de soutien et professionnel d'une école de la région de la Capitale-Nationale rencontrait des difficultés dans la réponse aux besoins de soutien des enseignants. Un comité de soutien à l'enseignant a alors été instauré lors d'un jour cycle, offrant dix plages de consultation/concertation de trente minutes chacune. Le personnel enseignant en besoin peut s'y inscrire et chaque rencontre est rigoureusement structurée afin de permettre une réponse adaptée.

La démarche a comporté quatre étapes clés : 1) présentation et approbation de la démarche par l'équipe-école, 2) ajustement de l'horaire cycle pour inclure une journée où tous les membres des services complémentaires sont présents et embauche d'un enseignant contractuel pour remplacer les enseignants participants, 3) développement d'un tableau virtuel de prise de rendez-vous où le personnel enseignant peut indiquer les services complémentaires impliqués ou souhaités, 4) animation structurée des rencontres par un membre de la direction avec consignation du compte-rendu dans le dossier de l'élève.

La mise en place du comité permet une réponse rapide aux besoins du personnel enseignant. Cette démarche favorise une prise en charge proactive des difficultés rencontrées en classe tout en réduisant les sollicitations imprévues adressées au personnel de soutien, professionnel et de direction, ce qui contribue à une meilleure gestion de leur temps.

Coordination d'un service de tutorat en soutien à l'engagement et à la réussite scolaire des élèves

Le personnel enseignant d'une école secondaire située dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean souhaitait améliorer la motivation scolaire et la réussite des élèves en optimisant le service de tutorat sans empiéter sur le temps d'enseignement. Un dispositif d'accompagnement individualisé a été créé où chaque élève est suivi par un enseignant portant le titre de guide en parcours scolaire (GPS). Les GPS disposent de plages horaires fixes les mardis et jeudis matin ainsi que d'un temps de planification hebdomadaire, totalisant trois heures par cycle. Ils sont soutenus par une orthopédagogue et par le comité GPS qui transmet hebdomadairement des recommandations pédagogiques adaptées.

À l'aide du soutien d'une chaire de recherche universitaire, le projet GPS s'est déployé en quatre étapes : 1) présentation du projet en assemblée générale pour mobiliser l'ensemble des acteurs scolaires, 2) formation d'un comité pour définir les contenus pédagogiques des périodes GPS, 3) adaptation de l'horaire, par exemple, en raccourcissant la pause du midi afin d'intégrer les périodes GPS en début de journée, 4) mise à l'essai du projet.

Cette démarche contribue à l'amélioration du climat scolaire en renforçant la motivation des élèves. Elle facilite la transition primaire-secondaire et permet aux tuteurs de soutenir les élèves dans leur adaptation, notamment en matière d'organisation, de gestion du stress et de préparation aux évaluations. Les périodes GPS permettent ainsi de réaliser des suivis sans empiéter sur le temps d'enseignement.

Coopérer afin de diminuer l'absentéisme au secondaire
Le personnel enseignant d'une école secondaire située dans la région des Laurentides percevait un taux d'absentéisme élevé chez les élèves ainsi qu'une déresponsabilisation face à ce phénomène. Dans ce contexte, deux besoins ont émergé : 1) évaluer objectivement l'ampleur du phénomène de l'absentéisme dans l'école, 2) structurer les rôles et les responsabilités du personnel scolaire en matière de gestion de classe et des comportements difficiles. Une plateforme dédiée à la documentation des absences et de leurs motifs a été créée afin de permettre aux tuteurs de mieux accompagner leurs groupes et de faciliter l'identification rapide des absences non motivées.

Une planification conjointe de la gestion de l'absentéisme a été réalisée en fonction des rôles et responsabilités du personnel selon le nombre d'absences enregistrées. Le tuteur intervient directement auprès de l'élève pour comprendre ses motifs et planifier une reprise de la matière (entre 1 et 7 absences). Graduellement, selon l'intensification de l'absentéisme, les services complémentaires sont mobilisés pour réaliser un bilan motivationnel, puis une rencontre collaborative est organisée avec l'ensemble des acteurs incluant la famille (8 absences et plus). Dans les cas persistants, un accompagnement quotidien et un plan d'intervention sont mis en place (12 absences et plus).

Cette démarche collaborative s'est déployée en cinq étapes : 1) formation d'un comité composé d'enseignants, 2) mise en place d'un dispositif pour recueillir des données objectives sur l'absentéisme, 3) partage du portrait de l'absentéisme avec l'ensemble de l'équipe-école pour favoriser une compréhension commune, 4) formation sur la fonction du comportement au personnel enseignant par un psychoéducateur et un intervenant du CIUSSS, 5) présentation de la plateforme de consignation des absences et formation l'année suivante pour soutenir la pérennité du changement.

La clarification des rôles et responsabilités du personnel scolaire a permis une meilleure répartition des tâches, favorisant ainsi une prise en charge plus efficace des interventions universelles par les enseignants.

Mise en place de mesures préventives à l'école grâce au services partagés

Le personnel éducatif d'une école secondaire située dans la région de la Capitale-Nationale constatait une faible utilisation des interventions préventives en milieu scolaire ainsi qu'une surcharge de travail du personnel des services complémentaires. La table des services complémentaires a donc organisé mensuellement une rencontre réunissant le personnel scolaire ainsi que divers représentants communautaires. Ce groupe de travail a analysé les besoins des élèves et identifié trois enjeux prioritaires. Ensuite, un professionnel qualifié de l'école a été attribué à chacune des priorités et des sous-comités de travail ont été mis sur pied afin d'approfondir chaque enjeu.

Ce projet s'est déployé en cinq étapes : 1) dans le cadre du projet ministériel P294, la direction adjointe a choisi d'améliorer le fonctionnement des services complémentaires, 2) intégration d'une agente en santé et bien-être via les CIUSSS, 3) réintégration du personnel de soutien et enseignant à la table des services complémentaires, 4) définition de trois enjeux prioritaires supervisés par un professionnel de l'école et mobilisation de partenaires communautaires.

La démarche favorise une approche globale et collaborative en milieu scolaire, en encourageant l'identification concertée des besoins de tous les élèves et en réduisant le cloisonnement des interventions. Elle stimule la CIP et permet d'élargir la portée et la qualité des interventions préventives. Ce travail collectif transforme la perception des intervenants, qui passent d'une responsabilité individuelle à une responsabilité partagée envers l'ensemble des élèves.

Conclusion

Ces initiatives nous rappellent que des pratiques collaboratives de différentes intensités peuvent soutenir la réponse aux besoins des élèves et des enseignants. Toutefois, elles sont énergivores en termes de ressources et de temps personnel et collectif, notamment pour assurer leur mise en œuvre et leur suivi. Le personnel n'est ainsi pas à l'abri d'une participation à un trop grand nombre d'initiatives collaboratives, phénomène qui peut contribuer à la démobilitation et compromettre l'atteinte des résultats. Il importe donc de déterminer les problématiques prioritaires en considérant le niveau d'interdépendance nécessaire et le type de collaboration approprié.

Pour plus d'exemples de pratiques collaboratives et de stratégies de mise en œuvre, consulter notre guide sur le site web de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Références

- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. *Entre processus d'inclusion et d'exclusion. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI). <https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/ProfSante/RCPI/Guide-continuum-pratique-CIP.pdf>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Lessard, C., Kamazi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77. https://shs.cairn.info/article/ES_023_0059
- Riel, J., Chatigny, C. et Messing, K. (2016). On veut travailler ensemble, mais c'est difficile. Obstacles organisationnels et sociaux au travail collectif en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 36-68. <https://doi.org/10.7202/1040085ar>