

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en  
administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**L'appropriation du  
programme de formation CAPS :  
un levier pour le développement de  
la collaboration interprofessionnelle**

Sylvie NORMANDEAU

Nancy GRANGER

Jean-Claude KALUBI



Association pour le développement  
de l'enseignement et de la recherche  
en administration de l'éducation

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**Direction de la revue**

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

**Comité éditorial invité**

Emmanuel Poirel, Université de Montréal  
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke  
Martial Dembélé, Université de Montréal

**Comité d'orientation**

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke  
France Gravelle, Université du Québec à Montréal  
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi  
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

**Conception graphique et montage**

Pascale Ouïmet, rév. a.

**Révision linguistique**

Jean Bouchard  
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE  
a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
[revue@aderae.ca](mailto:revue@aderae.ca)

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

**ÉDITORIAL**

4

**Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques**

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)  
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)  
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

**PROFESSIONNEL**

10

**Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation**

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,  
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)  
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

**L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle**

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,  
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)  
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)  
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

**Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice**

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,  
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)  
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

**Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice**

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

**Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés**

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

**Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel**

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,  
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)  
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**PROFESSIONNEL** (suite)

100

**Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire**

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,  
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)  
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

**Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel**

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel  
(Canada)

129

**Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche**

René BRISSON, directeur général adjoint,  
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)  
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

**Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke**

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)  
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

**Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours**

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)  
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)  
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)  
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

**POINT DE VUE**

172

**Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!**

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE  
a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
revue@aderae.ca

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

# L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

**Sylvie NORMANDEAU**

Chargée de cours, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)

**Nancy GRANGER**

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

**Jean-Claude KALUBI**

Professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'un accompagnement offert au personnel enseignant en adaptation scolaire (PE) et au personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) souhaitant s'approprier le programme de formation par compétences axées sur la participation sociale. Destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, ce programme est en appropriation dans le milieu scolaire québécois. Le PE et le PS ont participé à un projet d'intervention dans le but de comprendre les visées du programme tout en développant leur compétence à collaborer. À terme, les résultats obtenus ont permis d'identifier des leviers à la collaboration et de développer un modèle pour planifier, analyser et réguler les pratiques collaboratives. Cet article décrit la démarche empruntée, les défis rencontrés et les pistes de solutions coconstruites avec les membres du PE et du PS afin de poser le premier jalon d'un processus de développement professionnel.

## MOTS-CLÉS

programme de formation CAPS, collaboration interprofessionnelle, adaptation scolaire, éducation spécialisée, développement professionnel

*Ce que nous devons apprendre à faire,  
nous l'apprenons en le faisant!*

Aristote

## 1. LE CONTEXTE

Depuis plus de 50 ans au Québec, la démocratisation de l'éducation teinte les multiples réformes qui ont eu lieu. Le « rapport Parent » paru en 1963 marque un moment historique en reconnaissant que l'éducation joue un rôle essentiel quant au bien-être des enfants et souligne l'importance de prendre en compte la diversité (Commission royale d'enquête sur l'enseignement et Parent, 1963). En outre, il établit déjà à cette époque l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. En 1976, le « rapport COPEX » annonce une nouvelle politique éducative pour les élèves à besoins particuliers (Ministère de l'Éducation, 1976). Il soutient notamment que ces enfants doivent être scolarisés dans un milieu « le plus normal possible » (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1996, p. 3). Au fil du temps, le regard porté sur la déficience intellectuelle s'est transformé. Du statut de bénéficiaire qui reçoit passivement des services, l'élève est considéré dorénavant comme un apprenant qui participe activement à ses apprentissages (Guerdan, 2009; Wehmeyer et Aberly, 2013). Il apparaît que la constitution même des programmes de formation destinés à ces élèves a vu leur finalité évoluer au cours des trois dernières décennies.

En 1989, l'adoption du projet de loi n° 107 a modifié l'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) afin de préciser les droits des élèves handicapés au regard des services éducatifs dont ils pourront bénéficier jusqu'à l'âge de 21 ans (Gouvernement du Québec, 2020). Le programme de formation par objectifs en vigueur depuis 1980, basé sur des contenus disciplinaires est alors remplacé par le programme de formation axé sur le développement des compétences (Ministère de l'Éducation, 2006). Dans le champ de l'adaptation scolaire, et plus spécifiquement pour les élèves classés par le ministère comme ayant une déficience intellectuelle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), le programme éducatif de compétences axées sur la participation sociale (CAPS) est mis en place à partir de 2015. Il remplace les *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines — Enseignement primaire* (Ministère de l'Éducation, 1996a) et les *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) — Enseignement secondaire* (Ministère de l'Éducation, 1996b). Il vise le développement de cinq compétences permettant aux élèves de mobiliser les connaissances et les habiletés nécessaires à une participation sociale accrue et à des comportements autodéterminés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Le Québec passe ainsi de la démocratisation de l'éducation à la démocratisation de la réussite en se donnant la triple mission de socialiser, d'instruire et de qualifier tous ses élèves, comme en fait foi l'article 36 de la LIP (Gouvernement du Québec, 2020). Ce changement de perspective sous-tend une conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui ne repose plus sur des attentes normées, mais

plutôt sur la mobilisation de ressources en situation toujours singulière (Jonnaert, 2009; Perrenoud, 2000). En 2015, l'appropriation du programme CAPS (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) renforce la nécessité de poursuivre la transformation des rôles et des fonctions du personnel scolaire qui œuvre au sein de la classe.

## 2. LA PROBLÉMATIQUE

Tardif et Levasseur (2015) définissent cette transformation comme une division du travail éducatif. Cette division conduit à une modification de l'espace scolaire dont le personnel doit se saisir pour rendre efficaces les services offerts aux élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Malgré les intentions favorables à l'optimisation des apprentissages sollicitant au maximum le potentiel des élèves, des défis inhérents à cette collaboration nouvelle méritent d'être pris au sérieux. Le programme CAPS fait appel à la mise à profit de situations pédagogiques authentiques et ancrées dans le quotidien des élèves. Il oblige les enseignantes<sup>1</sup> et les techniciennes qui doivent réaliser ce programme à s'interroger en toutes circonstances sur l'exploitation stratégique des situations qui se présentent, suscitant leur collaboration. Le programme CAPS constitue ainsi un repère pour la mise en application d'une approche positive envers ces élèves pour favoriser leur participation sociale (Labbé et Fraser, 2003).

Ce changement de perspective transforme les rôles et les fonctions du personnel scolaire qui œuvre au sein de la classe. Ainsi, le travail éducatif n'appartient plus uniquement à l'enseignante qui en assume généralement la plus grande responsabilité. Son rôle se conjugue désormais avec celui de la technicienne, une collaboration faisant en sorte que la finalité du programme CAPS puisse être réalisée (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). Pour ce faire, créer des espaces de rencontres pour stimuler l'intérêt à collaborer s'avère un incontournable (Friend et Cook, 2017; Little, 1990).

Or, travailler ensemble ne va pas de soi. Les enseignantes et les techniciennes doivent s'engager volontairement dans une démarche de coconstruction du travail éducatif pour rendre l'expérience efficace pour elles et pour leurs élèves (Meyer, 2017). Dans le projet d'intervention que j'ai mené à titre de doctorante accompagnatrice, il s'est agi d'accompagner des équipes d'enseignantes et de techniciennes soucieuses d'arrimer leurs pratiques et de collaborer dans une perspective interprofessionnelle.

---

1 Pour alléger le texte et compte tenu du fait que toutes les personnes du groupe concerné sont de sexe féminin, j'ai choisi de faire usage du féminin à titre générique.

### 3. LE CADRE CONCEPTUEL

Un projet d'intervention est un processus en évolution, au cours duquel différentes options se présentent. Les concepts suivants ont émergé et se sont présentés comme des sources d'inspiration pour appuyer la pertinence du projet, pour en soutenir la conception et la mise en application (Boutinet, 2010). La collaboration alliée à une logique de développement de compétences professionnelles s'avère pertinente pour faire face à la complexité que représentent l'appropriation et la mise en application d'un nouveau programme de formation (Perrenoud, 2000). Plusieurs référentiels de compétences professionnelles considèrent le travail d'équipe, la collaboration et la coopération comme des compétences à maîtriser (Ministère de l'Éducation, 2001; Perrenoud, 2006). Pour sa part, Le Boterf (2008) définit la compétence comme « un processus plutôt que comme une somme de ressources » (p. 15). Ce processus doit être réfléchi en termes de mobilisation de ressources (internes et externes), par un praticien qui saura les combiner en faisant des choix opportuns dans une action située (Masciotra et Medzo, 2009). Par ailleurs, le développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes, au sein du même groupe d'élèves, a été associé au concept de collaboration interprofessionnelle.

Selon D'Amour (1997), Dionne (2003), Landry-Cuerrier et Lemerise (2007), cette collaboration interprofessionnelle se vit par des interactions entre au moins deux groupes distincts de professionnels, d'accord sur la poursuite d'un but commun, en relevant des défis communicationnels afin d'assumer une prise de décision. D'Amour et Oandasan (2005) l'envisagent de leur côté comme un processus mettant en relation des professionnels de différentes disciplines engagés dans la recherche de modalités de pratique cohérentes pour donner réponse à des besoins identifiés. Le concept de collaboration interprofessionnelle fait donc à la fois référence au processus interactionnel et aux résultats qu'il produit (Solomon, 2010). La finalité du programme CAPS constitue le but commun. C'est d'ailleurs en développant l'interdépendance du personnel enseignant en adaptation scolaire (PE) et du personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) qu'il pourra être concrétisé. Selon Little (1990), l'interdépendance se réalise en situation de résolution de problèmes complexes où le partage d'expertise, de ressources et de responsabilités mène à l'établissement d'un cadre de référence commun négocié et partagé. Enfin, c'est par l'activité réflexive que la négociation et le partage d'expertise peuvent s'amorcer (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001). L'activité réflexive est donc envisagée comme une analyse réflexive de la pratique. Elle est définie comme étant « une démarche d'explicitation et d'analyse de leur pratique en vue de l'améliorer » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 39). C'est donc par le biais de leurs conceptions personnelles et spécifiques de leur métier respectif que les enseignantes et les techniciennes sont confrontées au regard de l'autre. L'activité réflexive permet la coconstruction d'une compréhension commune des défis à relever, en vue d'améliorer la collaboration interprofessionnelle (Chevalier et Buckles, 2008).

Cet article contribue à éclairer les zones d'ombres suivantes en apportant des réponses à ces deux questions : 1) Quels sont les leviers à la collaboration interprofessionnelle identifiés par le PE et le PS? 2) Comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer?

## 4. LA MÉTHODOLOGIE

Le projet mobilise des enseignantes et des techniciennes qui souhaitent mieux collaborer à la mise en œuvre du Programme de formation CAPS. C'est sous l'inspiration du modèle de recherche collaborative de Desgagné *et al.* (2001) que l'accompagnement de ces enseignantes et de ces techniciennes a été mené pour cerner les contours de leur collaboration interprofessionnelle. Selon ce modèle, les participantes et la personne qui accompagne le projet cherchent ensemble des pistes pour améliorer la situation problématique qui se vit dans le milieu de pratique. L'activité réflexive dirigée par la personne qui accompagne permet de coconstruire des savoirs à partir de la pratique.

### 4.1 LES PARTICIPANTES

Au total, sept personnes ont participé au projet, soit quatre enseignantes et trois techniciennes. Elles exercent leur métier au sein de groupes adaptés de développement de l'autonomie fonctionnelle (GADAF)<sup>2</sup>, dans une école ordinaire en milieu rural en Montérégie. Les élèves de ces classes ont reçu un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne à sévère et habitent sur le territoire de la commission scolaire qui gère cette école. Les enseignantes cumulent entre onze et vingt-six années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire. Les techniciennes cumulent quant à elles entre douze et dix-sept années d'expérience auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

### 4.2 LE DÉROULEMENT DU PROJET D'INTERVENTION

Le projet d'intervention s'est déroulé de novembre 2015 à mai 2016. Les enseignantes et les techniciennes se sont engagées dans une démarche collective de développement professionnel (Desgagné *et al.*, 2001) que j'ai accepté d'encadrer et de baliser à titre de doctorante accompagnatrice. Le projet a été mené dans leur contexte réel de travail.

La première étape s'est actualisée par la tenue d'une rencontre avec toutes les participantes dès le début du projet. Une formation a alors été donnée aux enseignantes et aux techniciennes sur la finalité et la structure du programme CAPS. À la fin de cette rencontre, les participantes ont convenu de s'engager à développer leur interdépendance et à améliorer leur collaboration, afin de pouvoir réaliser la finalité du programme. Pour ce faire, elles ont émis le souhait de réfléchir sur leur conception singulière de la collaboration, afin d'être plus à l'aise de partager en équipe, au terme de cette réflexion individuelle. Cette deuxième étape s'est réalisée par des rencontres individuelles avec la doctorante accompagnatrice. La troisième et dernière étape a pris la forme d'une

---

2 Cette appellation a été introduite dans les années 1990 afin de décrire les classes non plus en fonction des déficiences des élèves qui les fréquentent mais pour mettre l'accent sur les objectifs d'apprentissage visés.



rencontre de groupe, pour effectuer une mise en commun. Lors de cette rencontre, les participantes ont présenté une liste d'affirmations dégagées à l'aune de leur réflexion individuelle. Un espace de dialogue a été créé pour susciter le partage et construire un référentiel commun de la collaboration souhaitée et des défis à relever pour y parvenir.

### 4.3 LES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour soutenir les rencontres individuelles entre la doctorante accompagnatrice et les participantes, un canevas d'entretiens semi-dirigés a été élaboré (Baribeau et Royer, 2012; Van der Maren, 1995). Les entretiens ont été enregistrés et les verbatims ont été transcrits. À la lecture des entretiens réalisés, j'ai rédigé huit affirmations pour résumer l'essentiel du contenu traité en entrevue par les participantes. Ces affirmations leur ont été soumises afin qu'elles illustrent chaque affirmation à l'aide d'un exemple tiré de leur expérience de collaboration. Cette procédure a permis à la fois de démontrer et de valider les affirmations.

À la troisième étape lors de la rencontre de groupe, chacune des participantes a présenté sa réalité à travers les affirmations exemplifiées. Lors d'une période de questions, les autres participantes pouvaient demander des précisions, si elles le désiraient. Cette étape fut déterminante. Elle a suscité non seulement la prise de parole de toutes, mais elle a contribué à rendre visibles les multiples aspects de la collaboration, en plus d'engager les participantes dans une démarche de compréhension partagée (Chevalier et Buckle, 2008; Savoie-Zajc, 2000). Les affirmations ont été notées, puis regroupées dans un tableau commun. Les participantes ont par la suite classé ces affirmations sous trois grandes catégories émergentes (Bardin, 2003) qu'elles ont associées à trois défis reliés à la collaboration, d'ordre communicationnel, organisationnel et pédagogique. Ces catégories ont servi à l'analyse des résultats de ce projet d'intervention professionnel. C'est par l'activité réflexive que j'ai soutenue, en tant qu'accompagnatrice du projet, que le partage des affirmations individuelles a permis 1) d'identifier les leviers à la collaboration interprofessionnelle décelés par les enseignantes et les techniciennes, et 2) de déterminer comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer.

## 5. LES RÉSULTATS

L'analyse des données fait ressortir trois catégories de défis : communicationnel, organisationnel et pédagogique. Elle permet de dégager à la fois ce qui a pu, chez les participantes, porter ombrage à leurs expériences de collaboration, mais aussi de manifester ce dont elles auraient eu besoin. Pris sous cet angle, les défis deviennent des leviers possibles voire des moteurs pour le développement de la compétence à collaborer. Les résultats présentés illustrent la réflexion réalisée par les participantes selon chacune des catégories émergentes dégagées lors des analyses.

## 5.1 LES DÉFIS D'ORDRE COMMUNICATIONNEL

Les participantes ont tôt fait d'identifier l'influence de la communication sur la façon dont se vivent leurs interactions professionnelles. À l'instar de Friend et Cook (2017), la communication est jugée efficace quand les moyens utilisés permettent d'atteindre les buts, tout en faisant progresser la relation entre les personnes qui les utilisent. À ce titre, les participantes soulignent l'importance de : « Communiquer, se comprendre et se respecter (PS6) »; « Savoir communiquer, transmettre et partager efficacement les informations (PE2) »; « Communiquer de différentes façons soit verbalement, à l'écrit et par le non verbal (PS6) ». Afin de transposer ces besoins, elles identifient des pistes d'actions porteuses :

- utiliser la période de libération commune pour apprendre à communiquer efficacement;
- mettre en place une procédure pour que cette période soit utilisée efficacement;
- prendre des notes et assurer un suivi aux rencontres et aux décisions qui y seront prises.

## 5.2 LES DÉFIS D'ORDRE ORGANISATIONNEL

L'appropriation d'un nouveau programme implique des activités de formation qui doivent s'inscrire dans l'emploi du temps des participantes. La plage horaire comprend par ailleurs, très peu de temps où l'enseignante et la technicienne sont libérées simultanément. Lors du déroulement du projet, quarante-cinq minutes par cycle de cinq jours rendaient possible une rencontre conjointe des participantes des trois classes impliquées. Le manque de temps a été reconnu comme un frein majeur à la collaboration dans ce contexte d'appropriation de programme : « Avoir du temps pour planifier et s'organiser en équipe (PS5) »; « Il faut du temps pour échanger sur l'apprentissage des élèves (PS1) »; « Avoir du temps avec l'enseignante et avec toute l'équipe (PS7) ». Les pistes d'action énoncées par le groupe recourent celles qui concernent le défi communicationnel :

- utiliser la période de libération commune pour échanger sur la planification des apprentissages;
- mettre en place une procédure ou une façon de faire pour que cette période soit efficace.

Il est ainsi possible d'en déduire que les acteurs désirent utiliser leur période de disponibilité commune pour apprendre tant à communiquer efficacement, que pour cibler la planification des apprentissages des élèves comme objet de communication, le tout afin de développer une compréhension partagée. Le temps devient donc un facteur déterminant pour la collaboration interprofessionnelle.

### 5.3 LES DÉFIS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

L'arrivée d'un nouveau programme de formation provoque des remises en question non seulement pour l'enseignante responsable de sa mise en application, mais aussi pour la technicienne qui doit également en comprendre les orientations et les respecter. Les participantes ont relevé la difficulté à partager une compréhension commune des concepts en jeu dans le programme CAPS. À cet effet, Beauregard (2006) a souligné l'importance des représentations des intervenants face aux objectifs poursuivis avec les élèves. Elles ont en effet une influence déterminante sur leur pratique et sur la représentation qu'elles se font de leur rôle. La qualité de la collaboration interprofessionnelle serait influencée par la reconnaissance de l'importance des rôles et des expertises de chacun et par l'engagement dans une relation où l'interdépendance est valorisée et assumée (D'Amour, 1997; Dionne, 2003; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007). À ce sujet, l'interdépendance entre l'enseignante et la technicienne a été identifiée comme un facteur déterminant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés pour les élèves : « Se sentir responsable ensemble de la progression des élèves (PE2); « S'entendre sur des objectifs à atteindre avec les élèves (PS6) »; « Connaître les compétences du programme de formation CAPS (PS1) ». Les pistes de solution énoncées sont les suivantes :

- cibler certaines périodes de libération commune pour faire des liens entre les objectifs du plan d'intervention des élèves et les compétences du programme de formation CAPS;
- mettre en pratique les cinq phases du plan d'intervention (Ministère de l'Éducation, 2004).

Ces résultats obtenus à partir des défis engendrés par la collaboration entre les enseignantes et les techniciennes ont suscité le besoin de les intégrer dans un modèle de développement de la compétence à collaborer. Ainsi, à partir des défis formulés et illustrés, les participantes ont dégagé des pistes d'action qui tiennent lieu de leviers ou de moteurs pour mieux collaborer.

### 5.4 MODÈLE EXPLICATIF DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER

Les trois défis identifiés ont permis de démontrer que pour agir adéquatement en situation, il faut vouloir, pouvoir et savoir collaborer. Ces trois dimensions de la compétence ont été nommées les moteurs du développement de la compétence à collaborer par les participantes et illustrent leur caractère dynamique. En ce sens, l'émergence d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer constitue aussi un résultat de ce projet. Sa représentation est inspirée du modèle de Cachet (2009).

Dans la Figure 1 qui suit, les trois moteurs identifiés sont associés aux ressources externes et internes des participantes dans le contexte d'application du programme CAPS.

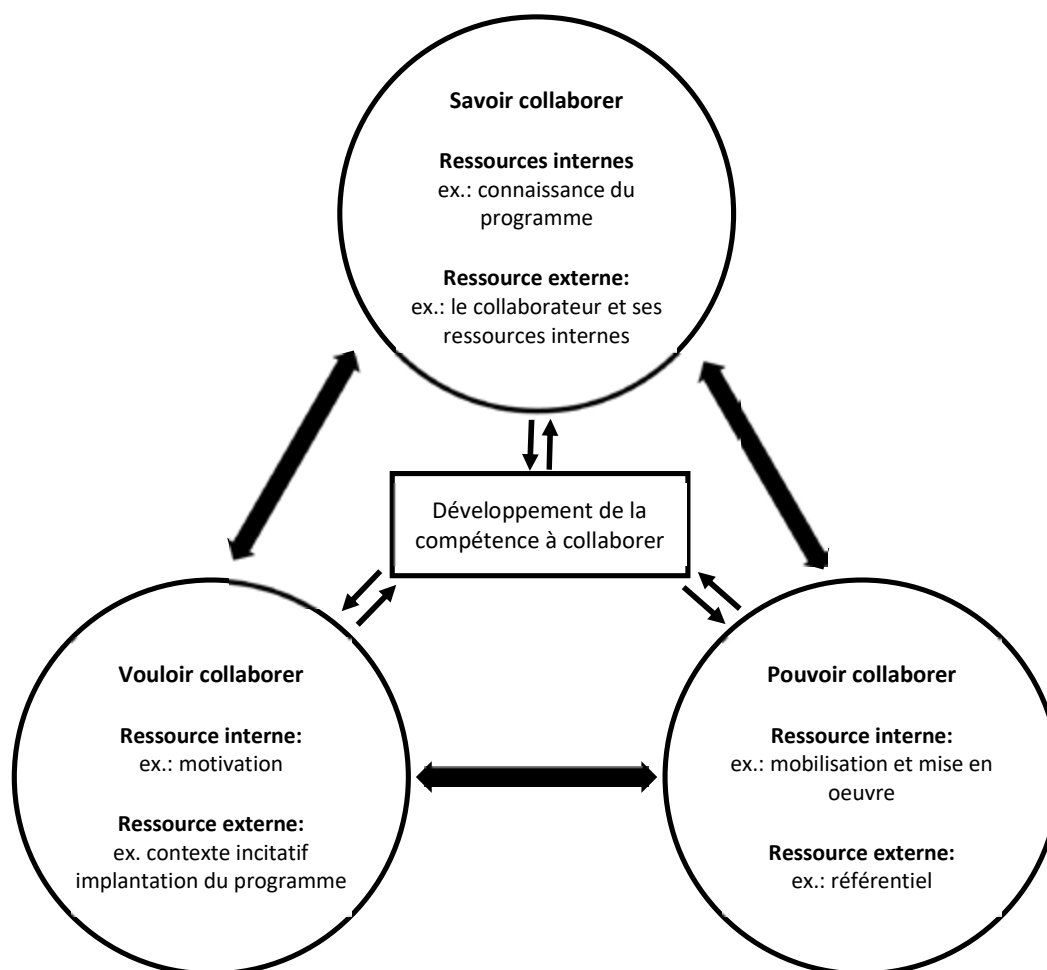


Figure 1 Modèle explicatif du développement de la *compétence à collaborer*, inspiré du modèle du savoir agir de Cachet (2009).

Pour le moteur, *vouloir collaborer*, c'est la motivation qui constitue la ressource interne alors que les conditions d'implantation du programme CAPS représentent la ressource externe. D'une part, la motivation prend sa source dans l'espérance de vivre des expériences enrichissantes, où le partage équitable, le respect et la reconnaissance des contributions individuelles sont à la base des relations qui seront vécues (D'amour, 1997). D'autre part, le programme CAPS et sa complexité constituent une situation professionnelle qui influence l'engagement des acteurs scolaires.

Le *pouvoir collaborer* trouve sa source dans la compréhension de chacun des rôles et des responsabilités et dans leur mise en œuvre, lorsqu'il s'agit des ressources internes. En ce qui concerne les ressources externes, ce sont les référentiels légaux tels que la convention collective, le contrat de travail, le projet éducatif de l'établissement qui influencent les conditions de travail des praticiens. À ce titre, le partage du travail éducatif qui représente le tremplin à l'expérimentation et à l'expression de la collaboration peut être modulé selon la mobilisation de ces différents référentiels.

Enfin, le *savoir collaborer* implique les ressources internes de la personne, soit sa connaissance du programme de formation, des élèves, sa capacité à interagir et à s'ouvrir au dialogue. Les ressources externes sont ses collaborateurs avec lesquels elle doit développer sa compétence à collaborer.

Le tableau suivant fait la description des trois moteurs de la collaboration rendus explicites par la présentation des ressources internes et externes mobilisées au regard du projet d'intervention réalisé avec le PE et le PS.

Tableau 1 Les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif inspirés du modèle de Cachet (2009) et illustrés par des situations vécues au projet 1.

Moteurs de valorisation de l'acte collaboratif	Les composantes de chacun de ces moteurs	Les composantes des moteurs mobilisés au regard du projet d'intervention
Vouloir collaborer	Ressource interne	Volonté de s'engager dans un projet pour aborder la complexité engendrée par l'appropriation d'un nouveau programme de formation
	Ressource externe	
Pouvoir collaborer	Ressource interne	Mise en œuvre de ses rôles et de ses responsabilités dans le partage du travail éducatif
	Ressources externes	
Savoir collaborer	Ressources internes	Connaissance du programme de formation, connaissance des élèves, capacité à communiquer et à interagir
	Ressources externes	

Chacun des moteurs conditionne l'émergence d'une action. L'appropriation du programme de formation CAPS constitue le contexte incitatif. La motivation associée à ce contexte et ressentie par les enseignantes et les techniciennes (vouloir collaborer) aura des effets sur leur mobilisation. Elles s'engagent à se donner du temps pour gérer la complexité engendrée par l'appropriation de ce programme. Elles s'investissent et se mobilisent pour cerner comment elles peuvent agir pour réaliser la finalité du programme CAPS (pouvoir collaborer). Elles partagent leurs ressources internes respectives et élargissent ainsi le répertoire de leurs ressources externes (savoir collaborer).

## 6. DISCUSSION : LES RETOMBÉES DU PROJET D'INTERVENTION

L'objectif général de cet article était de présenter les résultats de l'accompagnement offert à des enseignantes et des techniciennes désireuses d'améliorer leur compétence à collaborer en apportant des réponses aux questions suivantes : 1) Quels sont les leviers à la collaboration interprofessionnelle identifiés par le PE et le PS? 2) Comment investir ces leviers pour susciter le développement de leur compétence à collaborer? Les leviers de la collaboration ont été identifiés dans le processus emprunté par les participantes. L'adoption d'un langage partagé et rendu explicite par l'identification des défis à surmonter et des pistes de solutions ciblées constitue le premier jalon pour le développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes. Les participantes ont ainsi, à l'issue de ce projet, énoncé le désir d'utiliser leur période de libération commune pour planifier de manière efficiente les activités d'apprentissage des élèves. Elles ont aussi convenu de développer des stratégies de communication efficaces. Elles ont d'ailleurs souhaité préciser leurs rôles et leurs responsabilités dans l'appropriation et la mise en application du programme CAPS. L'implication des participantes dans la définition des défis suscités par la collaboration interprofessionnelle a permis de cibler des facteurs sur lesquels elles ont du contrôle (Donnay et Charlier, 2008). Elles ont pu établir conjointement les priorités d'action en se questionnant sur leur agir professionnel, en lien avec les défis identifiés soit l'organisation, la pédagogie et la communication. Pour ce faire, elles ont dû se décentrer de leur expérience singulière et à se projeter dans la planification d'actions concrètes à mettre en place pour mieux collaborer. Ce résultat marque un aboutissement déterminant dans leur cheminement. Il définit une période de transition significative où elles sont passées d'un travail pour soi à un travail avec l'autre (Boutinet, 2010).

Ces différentes pistes d'action identifiées nécessitent la mobilisation de ressources externes et internes inscrites dans un modèle de développement de la compétence à collaborer qui fait maintenant consensus auprès des enseignantes et des techniciennes ayant participé au projet. La représentation d'un modèle systémique composé de trois moteurs de développement de la compétence à collaborer, soit vouloir, savoir et pouvoir collaborer a permis de répondre à la deuxième question. Ce triptyque contribue à définir clairement les ressources externes et internes à mobiliser pour développer la collaboration interprofessionnelle. Désormais, ce modèle coconstruit constitue un support théorique pour planifier, analyser et réguler leur pratique collaborative. Ainsi, malgré la mouvance scolaire et les remaniements qu'exige l'affectation des postes, les binômes pourront s'appuyer sur un cadre flexible adapté à leur réalité.

## 7. CONCLUSION

L'amorce d'un changement lié au travail collaboratif repose avant tout sur l'engagement des acteurs à le prendre en charge (Meyer, 2017). En s'impliquant dans cette démarche de développement professionnel, les enseignantes et les techniciennes se sont engagées sur des chemins inconnus. Le changement de programme de formation représentait un tremplin et ouvrait la porte à la réalisation d'une transition. Cette transition a été marquée par la valeur accordée explicitement au développement de la compétence à collaborer. En acceptant d'analyser leurs expériences de collaboration ainsi que les valeurs associées aux actions qui les caractérisent, les enseignantes et les techniciennes ont créé un nouveau sens à leur métier (Clot, 2012). Un sens qui est intimement lié au postulat d'éducabilité montrant que tout être humain, quelle que soit sa condition, peut apprendre (Meirieu, 2009). Une alliance de travail a émergé, légitimant la singularité de chacune et bonifiant la complémentarité de l'équipe éducative (Donnay et Charlier, 2008; Wittorski, 2007) afin de tout mettre en œuvre pour favoriser le développement de la participation sociale de leurs élèves.

## RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. *Les méthodes des sciences humaines*, 1(1), 243-269.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 59-76). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projets. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*, 39, 133-150.
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. (2008). *Social analysis systems 2 (SAS2): A guide to collaborative inquiry and social engagement*. New Delhi, Inde : SAGE Publications.
- Clot, Y. (2012). *Développer le métier : le collectif dans l'individu*. Communication présentée à la 7<sup>e</sup> Biennale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport [ARIS], Amiens, France.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement et Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Canada : [éditeur non identifié].
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf>
- D'amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- D'amour, D. et Oandesan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Friend, M. et Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Pearson.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/>
- Guerdan, V. (2009). La participation : un paradigme incontournable. Dans G. Vivian, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 3-14). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Labbé, L. et Fraser, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique*, 147, 24-30.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris, France : Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.



- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'ENPJJ. *Les cahiers dynamiques*, 43(1), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi? Comment? Travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris, France : ESF.
- Ministère de l'Éducation. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines — Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) — Enseignement secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Le programme éducatif CAPS, version préliminaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=151130](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=151130)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF)

- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 21-41). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : ESF.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, Canada : CRP.
- Solomon, P. (2010). La collaboration interprofessionnelle : mode passagère ou voie de l'avenir? *Physiotherapy Canada*, 62(1), 56-65. <https://doi.org/10.3138/physio.62.1.56>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wehmeyer, M. L. et Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.