

Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire

Élisabeth Boily

Université du Québec à Chicoutimi

Chantal Ouellet

Université du Québec à Montréal

Pascale Thériault

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Plusieurs études et documents ministériels soulignent la nécessité d'établir une réelle collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues. Malgré les avantages de cette collaboration, plusieurs obstacles en entravent la mise en œuvre. Cette étude multicas, réalisée dans le cadre d'une recherche menée au doctorat, a pour objectif d'examiner la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues dans un contexte d'implantation du modèle RàI au primaire. Pour ce faire, trois dyades composées d'une enseignante

et d'une orthopédagogue ont été étudiées à partir d'entretiens, d'observation directe, d'une analyse documentaire et d'un journal de bord. Les résultats font ressortir des conditions favorables à l'instauration d'une véritable collaboration entre les enseignantes et les orthopédagogues, ainsi que la présence d'un déséquilibre paritaire au sein de certaines dyades. Ces résultats réitèrent l'importance de poursuivre les recherches sur la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues pour orienter davantage les praticiens, les gestionnaires et les formateurs universitaires.

Mots-clés : modèle de réponse à l'intervention (RàI), orthopédagogue, enseignant, collaboration, coenseignement, difficultés d'apprentissage

Abstract

The need to establish real collaboration between teachers and remedial teachers is highlighted by several studies and ministerial documents. Despite the potential benefits of this collaboration, several obstacles hinder the implementation of these collaborative practices. This multi-case study, carried out as part of doctoral studies, aims to document the collaboration between teachers and remedial teachers in the context of the implementation of the RtI model in elementary school. To do this, three dyads, each composed of a teacher and a remedial teacher, were studied in depth based on interviews, direct observation, documentary analysis and a logbook. The results highlight favorable conditions for the establishment of a real collaboration between teachers and remedial teachers, as well as the presence of a parity imbalance within certain dyads. These results reiterate the importance of further research on collaboration between teachers and remedial teachers to further guide practitioners, managers and university trainers.

Keywords: Response to intervention model (RtI), general educator, special educator, special education teacher, collaboration, co-teaching, learning disabilities

Introduction

Depuis 20 ans, il est connu que le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins divers, présents dans les classes ordinaires, requiert une collaboration accrue entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Daane et al., 2001 ; Winn et Blanton, 2005). En effet, un enseignant peut difficilement réunir à lui seul toutes les connaissances et compétences nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins de chaque élève, ce qui fait en sorte qu'il doit s'appuyer sur l'expertise collective (Leclerc et Desrochers, 2021). La nécessité d'établir une réelle collaboration entre ces deux intervenants est d'ailleurs rapportée dans plusieurs documents ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002 ; MEQ, 2003 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). La collaboration fait même partie intégrante des référentiels de compétences en orthopédagogie (Association des Orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2018 ; Brodeur et al., 2015) et en enseignement (MEQ, 2020). Cette collaboration présente plusieurs avantages potentiels, mais différents obstacles peuvent entraver sa mise en œuvre. Ces obstacles demeurent présents en contexte d'implantation de la réponse l'intervention (RàI) qui est un modèle d'organisation des services privilégiant la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire pour assurer la réussite de tous dans une perspective de prévention (Desrochers et al., 2016).

Les avantages de la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue

Des études ont démontré que les enseignants ne se sentent pas toujours bien préparés pour intervenir auprès des élèves en difficulté (Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009 ; Van Garderen et al., 2012). Une plus grande collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue contribue donc à faciliter le travail des enseignants envers ces élèves (Tremblay, 2012 ; Trépanier, 2005). Grâce à leur collaboration avec des orthopédagogues et d'autres intervenants, les enseignants arrivent à mieux intervenir en classe et à mieux cibler les problèmes des élèves (Lessard et Portelance, 2005).

Une plus grande collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue pourrait également contribuer à améliorer la qualité des interventions en orthopédagogie. Les enseignants transmettent des informations, notamment sur l'enfant, particulièrement appréciées par les intervenants scolaires (Portelance et Lessard, 2002). Ces informations permettent de contextualiser leurs interventions et assurent une plus grande cohérence

(Lessard et Portelance, 2005). Les enseignants ont également une meilleure connaissance du programme de formation, ainsi que des cibles à atteindre pour leur groupe (Van Garderen et al., 2012) et l'orthopédagogue peut bénéficier de cette expertise (Leach et Helf, 2016). Il semble que les orthopédagogues perçoivent également des bénéfices sur les interventions. Une étude récente a permis de recenser les perceptions de 134 orthopédagogues sur leurs rôles et fonctions (Granger et al., 2021). Pour 55 % des personnes répondantes, la collaboration semble une condition d'importance pour que les interventions soient optimales.

Les obstacles à la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue

Bien que la collaboration présente plusieurs avantages potentiels, elle ne s'établit pas de façon optimale dans la majorité des milieux (Beaumont et al., 2010 ; Côté, 2015 ; Fullan, 2007). Le manque de temps, d'espace, de matériel, ainsi que l'absence de soutien de la part de la direction font partie des principaux obstacles entravant la mise en place de pratiques collaboratives (Friend et Cook, 2010 ; Hamilton-Jones et Vail, 2013). Les conclusions de l'évaluation de l'implantation de la politique de l'adaptation scolaire vont dans le même sens (Gaudreau et al., 2008). Les auteurs du rapport d'évaluation évoquent le fait que les enseignants sont peu satisfaits du temps de concertation qu'ils ont avec les autres intervenants.

Le même avis est ressorti du rapport de recherche sur l'intégration scolaire de Boutin et ses collaborateurs (2015). Les enseignants interrogés dans cette étude énoncent que la concertation avec les différents intervenants fait souvent défaut. Ces acteurs considèrent que la concertation formelle avec les autres intervenants ne s'appuie pas sur un dispositif courant de collaboration. Bien que certaines pratiques, comme le coenseignement, favorisent l'instauration de la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues (Friend et Cook, 2016), celles-ci sont complexes à mettre en œuvre. Une étude de Côté (2015) portant sur trois dyades constituées d'une enseignante et d'une orthopédagogue révèle la présence d'une collaboration fragile et d'une implantation tâtonnante du coenseignement découlant d'une coplanification inexistante ou limitée. En 2017, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a fait paraître un avis faisant état des difficultés à instaurer une véritable communauté éducative pour assurer une cohérence et une complémentarité des interventions. Parmi les obstacles énumérés, le CSE (2017) identifie notamment la multiplication des acteurs ayant des champs d'action plus ou

moins étanches, ainsi que le manque de temps de concertation. Plus récemment, l'étude de Granger et ses collaborateurs (2021) apportent des constats similaires. Parmi les difficultés relevées par les répondants à cette étude, on retrouve :

a) le manque d'ouverture des enseignants ; b) le refus d'intervenir conjointement en classe ; c) le peu de temps pour échanger, pour planifier ou pour se concerter quant aux interventions à réaliser avec un élève ; d) le manque de continuité entre les stratégies développées en sous-groupe ou individuellement avec l'orthopédagogue, dont celles favorisant le transfert en contexte de classe. (p. 15)

La collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle RàI

L'arrivée du modèle de réponse à l'intervention (RàI) fait également ressortir le besoin d'établir des pratiques collaboratives entre l'enseignant et l'orthopédagogue (Brodeur et al., 2010 ; Mohammed et al., 2011 ; Murawski et Hughes, 2009). La RàI est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système multipaliers axé sur la prévention pour maximiser la réussite des élèves (Desrochers et al., 2016). Le premier palier est associé à des interventions universelles démontrées efficaces et offertes à tous les élèves de la classe (Fuchs et al., 2012 ; Laplante et al., 2010). Des mesures de dépistage universel sont prises auprès de tous les élèves de la classe à trois moments au cours de l'année scolaire (Desrochers et al., 2016 ; Vaughn et Klinger, 2007). Le second palier correspond à des interventions supplémentaires qui s'adressent aux élèves pour qui les interventions universelles n'ont pas été suffisantes (Fuchs et al., 2012). Les interventions sont plus systématiques et elles se font en petits groupes homogènes (Desrochers et al., 2012 ; Laplante et al., 2010 ; Vaughn et Klinger, 2007). Le troisième palier concerne les élèves qui n'ont pas répondu aux interventions supplémentaires. Les interventions sont intensives et adaptées aux besoins individuels (Fuchs et al., 2012 ; Laplante et al., 2010). Des mesures de pistage des progrès peuvent être utilisées auprès des élèves bénéficiant d'interventions de deuxième et troisième paliers afin d'évaluer leur efficacité (Dion et al., 2011 ; Hintze et Marcotte, 2010).

Bien que ce modèle d'organisation des services soit de plus en plus répandu, il subsiste plusieurs défis relatifs à son implantation (Barrio et al., 2015 ; DiMarco et Guastello, 2021 ; Guay et Gagnon, 2020 ; Mitchell et al., 2012). Le manque de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue apparaît notamment comme l'un des principaux obstacles à l'implantation du modèle RàI (Barrio et al., 2015 ; Mohammed et al., 2011). Puisque la collaboration se révèle comme étant une condition essentielle d'une implantation réussie du modèle RàI (Brodeur et al., 2010 ; Desrochers et al., 2016 ; Friend et Cook, 2016), il incombe de se demander comment elle peut s'opérationnaliser. Tout comme le mentionne Allard (2016), dans un mémoire de maîtrise portant sur la collaboration des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RàI : « bien que le modèle RàI permette de hiérarchiser les interventions pédagogiques et les interventions orthopédagogiques, il ne permet pas de décrire les pratiques de collaboration efficaces entre l'enseignant et l'orthopédagogue » (p. 27). Ces informations sont pourtant essentielles à l'opérationnalisation de ce modèle dans un contexte québécois (Allard, 2016).

Cadre conceptuel

Les pratiques collaboratives

La collaboration se définit comme étant un : « processus interactif dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème » (Robinson, 1991, p. 441). Beaumont et al. (2010) précisent que la collaboration prend généralement deux formes en milieu scolaire québécois. D'une part, il y a les pratiques de collaboration formelles, telle la participation à des comités, à des rencontres ou à des activités de formation. D'autre part, il y a les pratiques de collaboration informelles, qui se vivent par le biais de rencontres furtives ou d'échanges d'idées. Ces auteures ajoutent que même si les pratiques collaboratives informelles sont plus répandues, les milieux scolaires auraient intérêt à formaliser davantage les pratiques collaboratives (Beaumont et al., 2010). Mérini et al. (2014) décrivent quant à eux les pratiques collaboratives sous l'angle de dimensions. La dimension spatiale fait référence au lieu et la dimension temporelle fait référence au temps. La dimension sociale est décrite à partir des acteurs

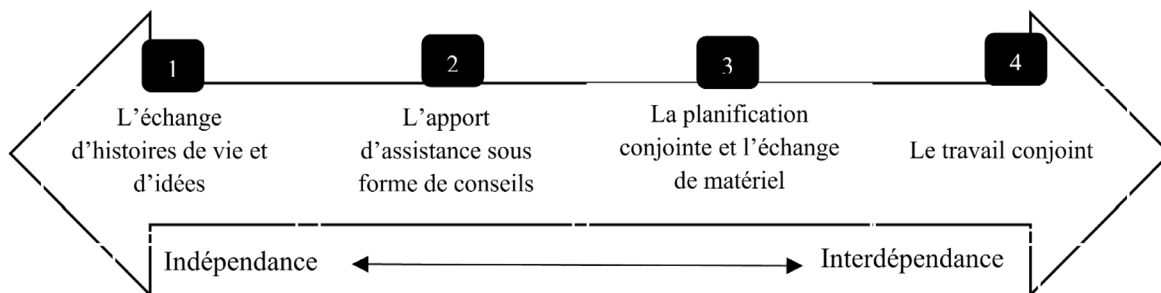
impliqués dans les pratiques collaboratives. La dimension réglementaire spécifie si la collaboration est prescrite ou volontaire.

Le degré d'intensité de la relation

La typologie de Little (1990), reprise par Dionne (2003), qualifie le degré d'intensité de la relation à partir du niveau d'interdépendance existant entre des collègues s'échelonnant sur un gradient croissant d'interdépendance (voir Figure 1). Ce continuum apparaît comme un cadre de référence pertinent pour étudier la collaboration entre enseignants et orthopédagogues puisqu'il présente de manière détaillée les différents niveaux de relation collégiale. Il permet donc une analyse fine et approfondie de cette relation.

Figure 1

Niveaux d'interdépendance du continuum de Little (1990)



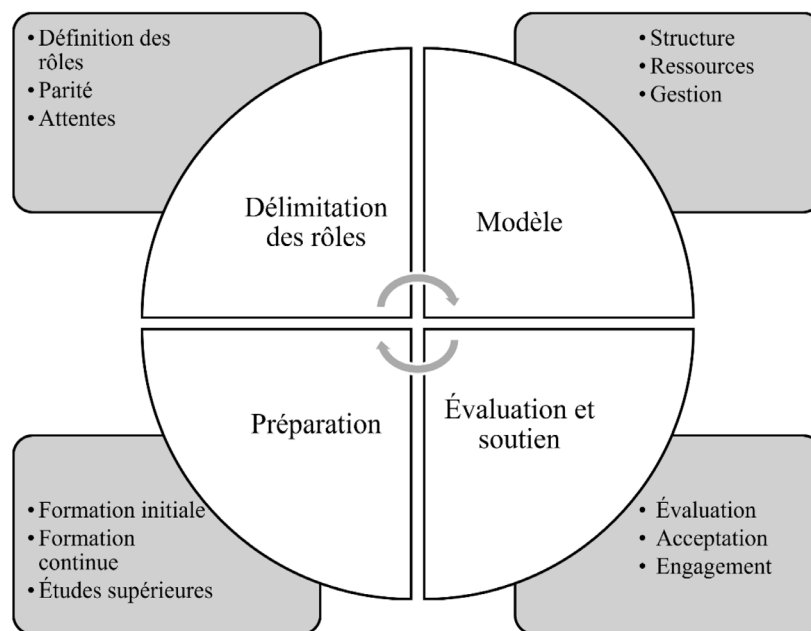
Beaumont et ses collaboratrices (2010) ont traduit et détaillé chacun des niveaux du continuum de Little (1990) en y apportant des précisions. Au *niveau le plus faible* d'interdépendance, les échanges entre les collègues sont d'ordres informels, superficiels, et les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes. Au *second niveau* du continuum, il serait question de relations d'entraide ponctuelle de type informel entre collègues, souvent à sens unique. Le *troisième niveau* correspond à des discussions d'ordre pédagogique ou disciplinaire qui visent le partage d'idées, de matériel ou la planification de stratégies d'enseignement. Enfin, le *niveau plus élevé* d'interdépendance se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités (Beaumont et al., 2010). Ce serait à ce niveau du continuum que l'on pourrait affirmer être en présence d'un véritable processus de collaboration (Dionne, 2003 ; Little, 1990). Les trois autres types de relations appartiendraient plutôt à la collégialité.

Les conditions favorables à la collaboration

Bien que les pratiques collaboratives soient complexes à mettre en œuvre en milieu scolaire, certaines conditions en favorisent l'émergence et la consolidation (Beaumont et al., 2010). Dettmer et al. (2005) présentent un modèle comprenant douze éléments clés pour favoriser un travail d'équipe réussi, notamment entre l'enseignant et l'orthopédagogue (voir Figure 2). Les douze éléments identifiés sont regroupés en quatre catégories : la préparation, la délimitation des rôles, le modèle pour structurer les rôles et l'évaluation des retombées. Celui-ci a été retenu dans cette étude puisqu'il s'applique à l'objet spécifique de recherche.

Figure 2

Éléments clés pour travailler ensemble de façon efficace



Note. Traduction libre de Dettmer et al. (2009, p. 20).

La première catégorie correspond à la **préparation**. Selon Dettmer et al. (2009), cette préparation devrait débuter dès la *formation initiale* des intervenants scolaires et se poursuivre aux études supérieures ainsi que par diverses initiatives de *développement professionnel*.

La seconde catégorie concerne la **délimitation des rôles**. Pour ce faire, un élément clé identifié par les auteures consiste à *clarifier les rôles* de chacun. Cette étape permet d'éliminer l'ambiguïté ou l'incompréhension autour des rôles. Le second élément relevé par Dettmer et ses collaboratrices (2009) est la *parité entre les rôles* des intervenants scolaires. Le manque de parité peut miner l'enthousiasme et l'efficacité des intervenants. Enfin, les intervenants *déterminent leurs attentes par rapport à leur rôle*. Ainsi, les attentes deviennent plus réalistes et les deux parties prenantes ont davantage confiance en la démarche.

Une autre condition favorable à la mise en place d'une collaboration efficace a trait à la conception du **modèle** permettant de structurer les rôles. Les intervenants en arrivent à *concevoir la structure de travail collaboratif* en fonction des besoins du milieu. En effet, une variété de formes de collaboration existe (coenseignement, co-intervention, consultation), ainsi qu'une variété de contextes (niveau scolaire, discipline, type de difficultés d'apprentissage, contexte scolaire, contexte familial, etc.). *L'attribution de ressources* apparaît également comme un élément clé selon les auteures, puisqu'elle assure la mise en place du modèle. Le temps, qui constitue l'un des principaux obstacles à la collaboration, est plus que déterminant. Dettmer et ses collaboratrices (2009) suggèrent d'allouer et de planifier des périodes pour le travail collaboratif. À ce sujet, le soutien de la direction d'établissement est crucial. La *gestion* apparaît d'ailleurs comme un élément clé du succès. Pour assurer la réussite du modèle en question, les intervenants spécialisés suivent un nombre raisonnable de cas pour avoir du temps pour communiquer, notamment avec les enseignants. L'utilisation des technologies peut s'avérer extrêmement utile pour assurer une gestion efficace des ressources.

L'évaluation et le soutien constituent la dernière catégorie du modèle de Dettmer et al. (2009). L'évaluation permet de mesurer les retombées du travail collaboratif. Si le succès est démontré à l'aide de données valides et recueillies rigoureusement, le personnel scolaire sera encouragé à poursuivre sa démarche de travail collaboratif. *L'acceptation* représente aussi un élément clé du succès. Effectivement, la participation à la démarche de travail collaboratif doit se faire sur une base volontaire. Pour finir, la mise en place d'une telle démarche collaborative nécessite un *engagement* de la part des participants qui seront appelés à modifier leurs pratiques de façon importante.

Objectifs

La présente recherche, qui s'est effectuée dans le contexte d'études doctorales (Boily, 2020), a donc pour but de répondre à la question suivante : comment s'opérationnalisent les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue, ainsi que leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au primaire ? Un des objectifs de cette étude vise à examiner la collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle RàI en lecture au primaire. Cet article portera spécifiquement sur les conditions favorables à l'opérationnalisation de cette collaboration.

Méthodologie

Les participantes

Une procédure d'échantillonnage intentionnel a permis de sélectionner les cas. Chacun des cas est constitué d'une dyade, formée d'une enseignante et d'une orthopédagogue. Les trois dyades (D1, D2 et D3) ont été sélectionnées au moyen de critères de recrutement : 1) la dyade doit travailler au premier cycle du primaire¹ dans une même école implantant la RàI en lecture; 2) la dyade doit collaborer de façon régulière, sur une base hebdomadaire; 3) la dyade doit avoir pour objet de travail commun l'enseignement-apprentissage de la lecture; 4) les dyades doivent provenir de trois centres de services scolaires différents.

L'instrumentation

Les données ont été recueillies à partir d'une variété de sources (voir Figure 3). Le recours à des sources d'information multiples et variées pour collecter les données représente d'ailleurs l'un des principaux critères de qualité d'une étude de cas (Albarello, 2011 ; Gagnon, 2012 ; Roy, 2009).

¹ Au Québec, le premier cycle du primaire correspond aux deux premières années de l'enseignement primaire.

Figure 3*Sources de données*

Entretiens semi-structurés	Analyse documentaire	Observation directe	Journal de bord
• 2 entretiens avec la dyade enseignante-orthopédagogue • 1 entretien avec l'enseignante • 1 entretien avec l'orthopédagogue • 1 entretien avec la direction de l'école	• Documents générés par la chercheuse • Documents produits et/ou partagés par les participantes	• Observation de l'enseignante en classe • Observation de l'orthopédagogue dans le contexte de son choix	• Impression • Chronologie des événements

Des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des enseignantes et des orthopédagogues, ainsi que des directions d'établissement. L'analyse documentaire s'est basée sur des grilles de consignation produites par la chercheuse afin de mieux cerner les pratiques des participantes entre les rencontres de collecte de données. Les participantes ont également partagé des documents qu'elles jugeaient pertinents (p. ex. matériel pédagogique, outils conçus par les intervenants, cadres de référence, etc.). Des séances d'observation directe visaient, notamment, à étudier les pratiques des enseignantes et des orthopédagogues en classe, en orthopédagogie et en contexte collaboratif. Enfin, un journal de bord a permis de noter des observations informelles.

La collecte et l'analyse de données

La collecte de données a été menée au cours d'une année scolaire, entre décembre 2016 et mai 2017. Pendant cette période, la chercheuse s'est rendue dans chacun des milieux à trois reprises pour faire les entretiens et les séances d'observation. Des données ont aussi été recueillies en l'absence de la chercheuse au moyen de grilles de consignation. Un corpus réunissant les données issues de toutes les sources (verbatim, grilles d'observation, grilles de consignation, journal de bord) a été constitué au moyen du logiciel NVivo pour faciliter la codification et l'analyse (Roy, 2009). Une codification mixte a été privilégiée pour se baser sur les concepts inhérents à l'étude, tout en laissant de la place à des codes émergents (Gendron et Brunelle, 2010). Une analyse en profondeur de chaque cas a

été effectuée, suivie d'une analyse intercas permettant de dégager les tendances, les similitudes et les différences (Albarelo, 2011 ; Merriam, 1998).

Résultats

L'opérationnalisation de la collaboration

Les rencontres formelles

Telle que décrite par Beaumont et ses collaboratrices (2010), la collaboration se vit en contextes formel et informel en milieu scolaire. Le Tableau 1 reprend les dimensions de Mérini et ses collaborateurs (2014) pour décrire les rencontres collaboratives des enseignantes et des orthopédagogues qui se déroulent en contexte formel. Le motif des rencontres a été ajouté.

Généralement, les orthopédagogues participant à l'étude considèrent que ces rencontres formelles ne sont pas suffisantes : « Tu me demandes, est-ce qu'il y en a beaucoup de collaboration ? Non, pas tant. J'espérerais que ce soit plus [...] ». Une autre orthopédagogue abonde dans le même sens : « C'est sûr que des rencontres on n'en a pas tant que ça ». Les rencontres formelles présentent plusieurs convergences, surtout en ce qui a trait aux dimensions spatiale et temporelle. Il est possible d'observer plus de divergences dans les motifs de rencontre, bien que plusieurs de ces motifs concernent la prise de décision basée sur des données (dépistage universel et pistage de progrès), qui constitue l'élément central de l'approche RàI.

Les rencontres informelles

Le Tableau 2 vise à décrire les rencontres informelles entre les enseignantes et les orthopédagogues. Les dimensions règlementaire et sociale ont été retirées, puisqu'il s'agit essentiellement de rencontres ponctuelles qui concernent seulement les enseignantes et les orthopédagogues, et qui se font de façon volontaire et spontanée.

Tableau 1*Description des rencontres formelles entre les enseignantes et les orthopédagogues*

Dimension	Résultats
Dimension spatiale	• Dans le local de l'orthopédagogue (+++); • Dans le bureau de la direction (+++); • Dans la classe (+).
Dimension temporelle	• Période libre de l'enseignante (+++); • Période de libération (++); • Après l'école (+); • Journée pédagogique (+).
Dimension sociale	• Direction (+++); • Enseignantes du même niveau scolaire ou du même cycle (++); • Orthophoniste (+); • Technicienne en éducation spécialisée (+); • Conseillère pédagogique (+).
Dimension règlementaire	• Volontaire (+++).
Motif des rencontres	• Communication des résultats des prises de données (dépistage universel et pistage de progrès) (++); • Planification des interventions de palier II (++); • Prise de décision concernant l'organisation des services (++); • Portrait-classe (++); • Discussion à propos des pratiques de palier I (++); • Dépistage universel (passation ou analyse des résultats) (+); • Recherche de solutions à une problématique précise (+).

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

Tableau 2*Description des rencontres informelles entre les enseignantes et les orthopédagogues*

Dimension	Résultats
Dimension spatiale	• Dans le corridor (+++); • Dans le cadre de porte (+++); • Dans le salon du personnel (++); • Dans le local de l'orthopédagogue (++); • Dans la classe (++)
Dimension temporelle	• À la récréation (+++); • Sur l'heure du diner (++); • Après l'école (++); • Le matin (avant la première période) (+).
Motif des rencontres	• Échange d'anecdotes à propos des élèves (++); • Recherche de solutions à une problématique précise (++); • Rajustement des interventions de palier II (+); • Planification ponctuelle (+).

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

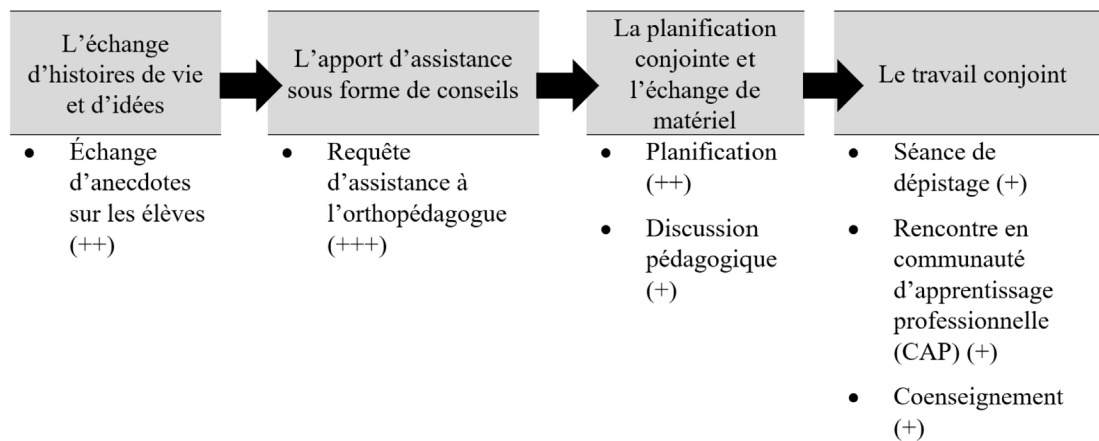
Des convergences ressortent dans les lieux et les moments dans lesquels se tiennent ces rencontres. Les propos des participantes révèlent que la collaboration existe beaucoup dans l'informel : « On était dans le corridor, on se parlait des élèves. On s'est regardées, on a réalisé que, dans le fond, on se parle tout le temps. Mais pas formellement ». Les motifs de rencontre sont plus limités que dans les rencontres formelles. Les échanges à propos des élèves semblent être le motif le plus fréquent, comme en témoignent les propos d'une orthopédagogue : « Souvent dans le corridor, je m'informe sur ses élèves. Elle me montre ses travaux, des traces ». Il semble donc que les rencontres informelles se déroulent dans des contextes encore plus variés que les rencontres formelles, alors que les motifs de rencontre sont moins diversifiés. Les liens avec l'implantation de la RàI sont également moins directs.

Le degré d'intensité de la relation

Le degré d'intensité de la relation constitue un autre cadre de référence permettant d'analyser la collaboration au sein des trois dyades. La Figure 4 illustre différents comportements et situations observés pour chacune des dyades, ce qui permet de les situer sur le continuum de Little (1990).

Figure 4

Schéma de l'intensité de la relation pour chacune des dyades sur le continuum de Little (1990)



Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

La principale convergence qui ressort est en lien avec le deuxième niveau du continuum. En effet, dans les trois cas, l'orthopédagogue apporte de l'assistance sous forme de conseils à l'enseignante : « Aurélie [l'orthopédagogue] m'aide quand j'ai des gros points d'interrogation sur des élèves. Elle va m'aider à voir clair, à me pister sur des hypothèses ». Une autre enseignante abonde dans le même sens : « Pour moi, Odile [l'orthopédagogue], c'est elle qui a plus de ressources et d'expérience. [...] Quand je vois Odile, c'est plus pour lui demander conseil ». Telle que décrite dans le modèle théorique de Little (1990), cette relation apparaît comme étant unidirectionnelle la grande majorité du temps :

C'est rare que j'aie voir Estelle [l'enseignante] si je suis à court de ressources. Je vais plus aller voir mes collègues ortho. Ce n'est pas qu'elle n'est pas compétente, mais en même temps, ce n'est pas sa réalité. Dans ma tête, ce n'est comme pas son problème.

Un autre élément est commun aux trois dyades. Il apparaît que le degré d'intensité de la relation fluctue au sein des trois dyades. À partir des données recueillies, il est difficile de situer le degré d'intensité de la relation de chacun des cas sur le continuum. Les données obtenues indiquent plutôt que le degré d'intensité de la relation varie selon le contexte et le type de rencontre.

Une première dyade a atteint le niveau de travail conjoint dans la mise en œuvre du dépistage universel — faisant partie intégrante de l'approche RàI — qui s'effectue en équipe, de la passation du test à l'interprétation des données. Les deux intervenantes voient leur participation à cet exercice comme étant interdépendante, comme en témoignent les propos de l'enseignante : « Ça arrive que toi tu me dises non, ou que tu vois quelque chose sur un élève que moi je n'ai pas vu ou le contraire. Nos deux lunettes sont super importantes ». Une autre dyade a remarqué avoir atteint le plus haut degré d'intensité de la relation lors des rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle. Il a été possible d'observer l'utilisation d'un cadre de référence commun, ainsi qu'un réel partage de l'expertise de l'enseignante et de l'orthopédagogue. La troisième dyade parvient quant à elle à atteindre le niveau de travail conjoint lors du coenseignement. L'interdépendance transparaît dans le discours de l'orthopédagogue faisant partie de cette dyade : « Stéphanie [l'enseignante] a l'expertise de la classe et moi, des recherches. [...] Nous avons besoin l'une de l'autre. » Parmi les divergences, il est possible de constater qu'il y a une plus grande hétérogénéité dans les niveaux supérieurs du continuum, sur le plan du travail effectué, du contexte et des types de rencontres.

Les conditions favorables à la collaboration

La préparation

Dans cette section, le cadre de référence de Dettmer et ses collaboratrices (2009) sera repris pour appuyer l'analyse des résultats à propos des conditions favorables à la collaboration. Le Tableau 3 regroupe les résultats en lien avec la préparation.

Les données recueillies illustrent que les trois dyades n'ont pas obtenu de formation universitaire à propos de la collaboration. En ce qui concerne la formation continue, une seule dyade, par l'intermédiaire des communautés d'apprentissage professionnelles, a en quelque sorte reçu une préparation au travail collaboratif.

Tableau 3*Résultats en lien avec la préparation*

Condition favorable	Résultats
La préparation	• Absence de contenu sur la collaboration dans la formation initiale (+++); • Absence de formation aux cycles supérieurs portant sur la collaboration (+++); • Absence de formation continue sur le thème de la collaboration (++)

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

La délimitation des rôles

Le Tableau 4 présente les différents résultats en lien avec la délimitation des rôles. La clarification et la parité des rôles seront exposées, ainsi que les attentes mutuelles des enseignantes et des orthopédagogues.

Tableau 4*Résultats en lien avec la délimitation des rôles*

Condition	Résultats
Clarification des rôles	• Rôle de l'orthopédagogue à clarifier au palier I (+++); • Rôle de l'orthopédagogue à clarifier au palier III (+++); • Répartition claire des rôles au palier II (+++); • Rôle de l'enseignante à clarifier au palier I (++) • Répartition claire des rôles pour le dépistage universel (++)
Parité des rôles	• Léger déséquilibre (orthopédagogue apparaît davantage comme une personne de référence) (++) • Relation paritaire (orthopédagogue et enseignant se réfèrent mutuellement l'un à l'autre) (+)
Attentes de l'enseignante envers l'orthopédagogue	• L'enseignante s'attend à ce que l'orthopédagogue : ○ soit une personne de référence et de confiance (+) ○ apporte du soutien lors de difficultés vécues avec certains élèves (+)
Attentes de l'orthopédagogue envers l'enseignante	• L'orthopédagogue s'attend à ce que l'enseignante : ○ donne de l'information à propos des élèves (++) ○ soutienne pour la gestion de comportements perturbateurs en orthopédagogie (+) ○ travaille en équipe pour favoriser la réussite des élèves (+)

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

Plusieurs convergences ressortent quant à la délimitation des rôles des enseignantes et des orthopédagogues qui se définissent selon les paliers d'intervention et les procédés d'évaluation du modèle RàI. Pour ce qui est de la parité entre les rôles des enseignants et des orthopédagogues, un constat est commun pour deux dyades. Dans les deux cas, l'orthopédagogue apparaît comme une personne de référence, ce qui fait en sorte que l'enseignante a tendance à s'y référer davantage. Une enseignante affirme :

Pour moi, c'est elle qui apporte, qui a toutes les connaissances. Je n'ai pas l'impression que je lui apporte grand-chose (rire). [...] Je ne vois pas ça négatif, mais dans le sens, pour moi, dans notre relation, c'est pas mal plus elle la ressource.

Une orthopédagogue d'une autre dyade confirme la présence de ce léger déséquilibre paritaire :

C'est sûr que je suis toujours dans un rôle qui fait que la parité est difficile. Parce que je pousse toujours [...]. Je suis toujours celle qui en rajoute, qui augmente la tâche, de la lourdeur, par les mesures à donner aux enfants, ou par les pratiques innovantes que j'aimerais qu'on mette en place.

Ces propos témoignent d'une perception d'un léger déséquilibre.

Le modèle

Le Tableau 5 présente les différents résultats en lien avec le modèle, qui regroupe la structure de travail collaboratif employée, les ressources mobilisées, ainsi que les outils de communication utilisés pour faciliter la collaboration.

Tableau 5*Résultats en lien avec le modèle*

Condition	Résultats
Structure de travail collaboratif	• Travail collaboratif structuré par paliers d'intervention (+++) ; • Modèle flexible et adaptable aux besoins de la classe (+).
Ressources	• Accès à des périodes de libération (++) ; • Accès à du matériel pour l'évaluation et l'intervention (++) ; • Accès à des locaux (+).
Communication	• Courriel (+++) ; • Rencontre (+++) ; • Pigeonnier (+) ; • Téléphone (+) ; • Facebook (+).

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

Le travail collaboratif se structure autour des paliers d'intervention du modèle RàI pour les trois dyades. Une direction explique :

Pour les deux premiers niveaux du modèle, on préfère que l'orthopédagogue soit en classe. C'est important que l'enseignant soit impliqué. Au troisième niveau, l'orthopédagogue peut sortir les élèves de la classe. Il y a encore du chemin à faire, mais on s'en va vers là.

Les propos d'une autre direction vont dans le même sens : « C'est l'enseignante qui est responsable du niveau 1. Le niveau 2, c'est l'enseignant et l'orthopédagogue ensemble, parce que c'est un peu plus pointu. Quand il y a vraiment de la résistance, c'est l'orthopédagogue, au niveau 3 ». Les ressources utilisées par les dyades concernent surtout le temps de libération et le matériel pédagogique. Les moyens de communication privilégiés par les trois dyades sont les rencontres, ainsi que le courriel. Ces deux moyens de communication varient selon le contexte : « Les courriels nous servent plus à organiser nos rencontres, nos rendez-vous, c'est plus pragmatique, mais discuter, échanger, c'est plus de vive voix ».

L'évaluation et le soutien

Le Tableau 6 expose les résultats en lien avec l'évaluation et le soutien. Cette condition favorable inclut deux éléments clés, soit l'acceptation et l'engagement, ainsi que l'évaluation.

Tableau 6

Résultats en lien avec l'évaluation et le soutien

Condition	Résultats
Acceptation et engagement	• Travail de collaboration se fait sur une base volontaire (+++); • Importance de la collaboration perçue par les participants (+++).
Évaluation	• Absence d'évaluation formelle des retombées du travail collaboratif (+++); • Retombées positives observées sur : ○ la qualité des interventions (+); ○ la réussite des élèves (+); ○ le transfert des apprentissages en classe (+); ○ la flexibilité dans l'organisation des services (+); ○ le travail collaboratif (+).

Note. +++ item relevé chez trois dyades. ++ item relevé chez deux dyades. + item relevé chez une dyade.

Dans les trois dyades, les enseignantes et les orthopédagogues attribuent une valeur importante au travail collaboratif : « Je ne serais pas capable de vivre dans un milieu comme cela [sans la présence de la collaboration] ! Je ne sais pas comment je ferais, on a tellement besoin l'une de l'autre. Si le prof ou l'ortho ne collabore pas, ça ne fait pas ! ». Cette collaboration s'effectue de manière volontaire : « Je ne sens pas qu'on est forcées à travailler ensemble. Ça se fait de façon naturelle ». Dans les trois sites étudiés, il n'existe aucun processus d'évaluation formel des retombées liées au travail collaboratif. Une enseignante s'exprime à ce sujet : « C'est sûr qu'on ne peut pas évaluer s'il y a un impact sur les résultats, mais moi je suis sûre qu'il y a un impact sur la réussite ». L'orthopédagogue confirme cette perception en ajoutant une précision : « Est-ce que c'est pour cela [notre collaboration] qu'Olivier connaît plus de sons aujourd'hui, ça je ne pense pas. C'est vraiment l'intervention qui a fait ça, mais le fait qu'on collabore, ça aide à la réussite de l'intervention ». Bien qu'il n'y ait pas de mécanisme d'évaluation formel, les participantes perçoivent diverses retombées de cette collaboration.

Discussion

Des conditions organisationnelles favorables à la véritable collaboration

Les résultats de cette étude multicas mettent en lumière une réalité déjà connue en lien avec le phénomène de la collaboration dans les écoles. En effet, il a été possible d'observer, dans les trois sites, que la majorité des échanges entre les enseignantes et les orthopédagogues se vit de manière informelle. Ces échanges informels ne mènent donc pas à un haut degré d'intensité de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues, comme présenté dans le continuum de Little (1990). D'ailleurs, il a été possible d'observer un plus haut degré d'intensité de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues lorsque certaines conditions organisationnelles favorables sont réunies. À ce titre, deux facteurs semblent favoriser l'émergence d'une collaboration véritable : du temps de concertation et une formalisation des pratiques collaboratives. Le modèle RàI et la communauté d'apprentissage professionnelle semblent apporter un éclairage structurant pour l'établissement de la collaboration, ce qui apparaît également comme une condition favorable.

Du temps de concertation

Le fait que la majorité des échanges entre les enseignantes et les orthopédagogues s'effectue sous une forme informelle dans ces milieux révèle sans doute un manque de temps de concertation. D'ailleurs, Dettmer et ses collaboratrices (2009) suggèrent d'allouer et de planifier des périodes pour le travail collaboratif. Il a pourtant été possible d'observer que les enseignantes et les orthopédagogues des trois milieux n'avaient pas de période allouée à la concertation dans leur horaire hebdomadaire. Ces résultats vont dans le même sens que d'autres travaux (Boutin et al., 2015 ; CSE, 2017 ; Gaudreau et al., 2008 ; Granger et al., 2021), mais ils réaffirment l'importance de ces conditions favorables dans le contexte spécifique d'implantation du modèle RàI au Québec. L'avis du CSE réaffirme cette problématique en mettant l'évidence sur l'absence de périodes consacrées à la concertation dans la grille-horaire du personnel scolaire (CSE, 2017). La conjoncture actuelle, réunissant un contexte pandémique ainsi qu'une pénurie du personnel enseignant, accentue sans doute cette situation problématique. D'ailleurs, une étude portant sur le point de vue des enseignantes et des enseignants en contexte

pandémique fait remarquer que le soutien le plus souhaité par les répondants est l'ajout de services orthopédagogiques (Turcotte et al., 2021). Avec ces ajouts souhaités vient assurément du temps de concertation supplémentaire à prévoir, ce qui nécessite une recherche de solutions novatrices.

Même si les enseignantes et les orthopédagogues de l'étude n'ont pas de temps officiellement réservé à la concertation dans leur horaire, il a été possible d'observer d'autres moyens leur permettant d'allouer du temps au travail collaboratif. En guise d'exemple, l'octroi de périodes de libération de manière ponctuelle a été favorable à l'instauration de pratiques collaboratives pour deux dyades. Certaines dyades ont également mis de l'avant l'utilisation de périodes libres et de moments lors des journées pédagogiques. Dans tous les cas, le fait de réserver du temps et de planifier officiellement la rencontre à l'agenda semble favorable à l'accroissement du degré d'intensité de la relation entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Ce résultat va dans le même sens que des données obtenues dans l'étude de Dubé et ses collaboratrices (2020) : « Selon les participantes, réserver des plages horaires pour planifier ensemble serait important pour la mise en œuvre d'une coplanification efficace » (p. 47). L'étude de Granger et ses collaborateurs (2021) rapporte également que le temps est lié à la collaboration : « les orthopédagogues veulent du temps de qualité avec les divers acteurs scolaires pour mieux planifier et pour se concerter » (p. 16).

Une formalisation des pratiques collaboratives

À la lumière des résultats obtenus, il est possible d'observer qu'une formalisation des pratiques collaboratives accroît le degré d'intensité de la relation des dyades. En effet, le plus haut degré d'intensité de la relation a été observé, dans les trois milieux, dans des circonstances favorables à l'établissement de cette relation d'interdépendance. Cette formalisation se vit de différentes manières selon les milieux, mais certaines tendances ressortent. Les pratiques collaboratives formelles observées se sont caractérisées par du temps de rencontre préétabli (parfois même dans une macroplanification annuelle), par l'établissement d'objectifs communs, par des règles et procédures claires (p. ex. : ordre du jour), par une définition des rôles de chacun, et par des prises de décision en lien avec l'enseignement ou l'apprentissage des élèves.

Ce résultat concorde avec les propos de Thomazet et al. (2014) qui réaffirment l'importance de la formalisation des pratiques collaboratives. Bien que l'informel puisse

contribuer à la création de liens, il devient nécessaire à certains moments d’agir dans un cadre plus formel (Thomazet et al., 2014). Lessard et al. (2009) expliquent que plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires et de l’organisation du travail, plus la collaboration devient importante, plus elle s’institutionnalise, et plus elle est source de satisfaction pour tous.

Des repères structurants pour l’instauration de pratiques collaboratives

Au-delà de ces deux conditions favorables, il semble y avoir une autre condition propice à la collaboration au sein des trois dyades. En effet, la présence d’un cadre de référence favorisant l’opérationnalisation de la collaboration apporte des repères structurants sur les plans temporel, organisationnel, processuel et conceptuel (Dettmer et al., 2009). Leclerc et Desrochers (2021) affirment d’ailleurs que le fait de s’inscrire dans un cadre conceptuel conçu pour coordonner un vaste ensemble de voies d’action permet aux acteurs scolaires de relever différents défis, notamment celui de la collaboration.

Comme cette étude s’intéresse particulièrement au contexte d’implantation du modèle RàI, il a été possible de constater les apports de ce cadre de référence. En effet, les équipes se structurent autour des trois paliers d’intervention pour établir leur modèle de pratiques collaboratives. La délimitation des rôles se définit également à chacun de ces paliers d’intervention. Le processus de dépistage universel, tel que proposé dans le modèle RàI, offre aussi une occasion aux dyades de collaborer de façon formelle.

Hormis le modèle RàI, il a été possible d’observer dans un site la présence d’une communauté d’apprentissage professionnelle (CAP) pour appuyer le déploiement du dépistage universel. Cette modalité de collaboration ne faisait pas partie intégrante du cadre conceptuel de l’étude puisque celle-ci a émergé des résultats. Même si le modèle RàI et les CAP constituent deux approches distinctes s’appuyant sur des fondements théoriques différents, ce milieu scolaire les associe très aisément et les praticiens les perçoivent comme étant indissociables. Bien que le modèle RàI repose sur l’établissement de pratiques collaboratives, celui-ci ne permet pas de décrire de façon précise comment elles s’opérationnalisent (Allard, 2016). La CAP est un dispositif qui apporte des pistes concrètes pour favoriser l’instauration d’une culture collaborative, et c’est pourquoi il peut créer les fondations structurelles et culturelles nécessaires pour implanter le modèle RàI de manière hautement efficace (Buffum et al., 2009 ; Mundschenk et Fuchs, 2016).

Une relation asymétrique : un enjeu à dénouer pour optimiser la collaboration entre enseignants et orthopédagogues

Bien que cette étude ait dégagé des conditions favorables à la collaboration, certains résultats indiquent qu'il demeure une piste à considérer pour optimiser la collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues. En analysant plus finement la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues de l'étude, il est possible de constater une certaine asymétrie. Même si les enseignantes et les orthopédagogues ont le même statut, il semblerait que l'orthopédagogue soit une personne de référence dans l'école et que celle-ci assume un certain rôle de leader pédagogique. Bien que ce rôle de leader puisse être tout à fait positif, il n'en demeure pas moins qu'il peut aussi fragiliser la parité au sein de la dyade. Or, Friend et Cook (2016) rappellent que la parité est une caractéristique essentielle de la collaboration. Cette parité repose sur le fait que chaque personne doit avoir la conviction de pouvoir contribuer également à la prise de décision et que ses opinions seront prises en compte (Beaumont et al., 2010). Dettmer et al. (2009) affirment également que le manque de parité peut miner l'enthousiasme et l'efficacité des intervenants. Cette asymétrie observée permet de dégager certains constats, autant pour les enseignants que pour les orthopédagogues.

Cette asymétrie dans la relation révèle deux éléments par rapport aux enseignantes de cette recherche. Il est vrai que certaines études ont démontré que les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour arriver à répondre aux besoins des élèves en difficulté intégrés dans leur classe (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Conderman et Johnston-Rodriguez, 2009 ; Paré, 2009 ; Van Garderen et al., 2012). Cette requête d'assistance à sens unique provient peut-être d'un besoin plus criant de la part des enseignantes devant cette réalité complexe vécue dans leur classe. Malgré ce besoin, il n'en demeure pas moins que les enseignantes ont une expertise propre à leur profession. Par conséquent, pourquoi les orthopédagogues ne les consultent-elles pas davantage ? Cette relation asymétrique laisse aussi croire qu'il y a peut-être une certaine fragilité sur le plan de l'identité professionnelle des enseignantes. En se fiant aux propos du CSE (2017), il est possible d'émettre l'hypothèse que cette fragilité touche surtout le soutien aux élèves en difficulté en classe. L'approche médicale toujours dominante dans plusieurs milieux scolaires amène le personnel enseignant à diriger les élèves en difficulté vers des professionnels pour obtenir des diagnostics et des interventions plus spécifiques. Ainsi, le CSE affirme que le personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de

son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage ; parfois même, des solutions lui sont plus ou moins « prescrites ». Même si ces recommandations sont utiles, elles risquent d'enfermer l'enseignant dans un rôle presque « paramédical », éloigné de ses deux domaines essentiels d'activités et de compétences, soit la gestion de classe et l'enseignement (Bonvin, 2016, cité dans CSE, 2017). Les propos de Maubant (2007) réaffirment l'importance de l'identité professionnelle en contexte collaboratif. En effet, Maubant (2007) explique que les partenariats actifs avec d'autres acteurs conduisent les enseignants à redessiner leurs zones d'intervention éducative, puisqu'ils sont confrontés aux aspirations de leurs partenaires. L'auteur considère que l'identité professionnelle des enseignants serait à redéfinir pour en arriver à mieux s'imposer dans des contextes de collaboration avec ces autres acteurs (Maubant, 2007).

De leur côté, les orthopédagogues assument un rôle de leader pédagogique et de personne de référence au sein de l'école. Elles apportent des conseils, partagent du matériel et des outils, modélisent des pratiques en classe ou en font la promotion. Ce rôle de leader pédagogique ne leur a pas été attribué de manière officielle. Ces orthopédagogues ont plutôt adopté cette posture de façon tout à fait naturelle. Ce rôle place parfois les orthopédagogues dans une position délicate par rapport aux enseignantes. Les orthopédagogues sentent qu'elles exercent une certaine pression sur leurs collègues enseignantes pour l'adoption de nouvelles pratiques, de nouveaux outils. Il est vrai que le travail de consultation ne fait pas nécessairement partie de la tâche de l'orthopédagogue ni de sa formation initiale. À ce propos, des auteurs affirment que les orthopédagogues se sentiraient peu efficaces dans ce travail de consultation, puisque la plupart n'ont pas reçu de formation pour exercer ce type de fonction (DeVore et al., 2011 ; Saint-Laurent et al., 1995). Malgré tout, il semble que le travail effectué par ces trois orthopédagogues réponde à un besoin des enseignantes dans les conditions actuelles.

Conclusion

Les limites

La principale limite de cette étude est en lien avec les séances d'observation des pratiques collaboratives. Ces séances d'observation visaient à recueillir des données sur la collaboration et les participantes étaient libres de sélectionner la modalité de collaboration de leur choix. Dans les trois sites étudiés, à un ou deux moments de la

collecte de données, les enseignantes et les orthopédagogues ont prévu une rencontre collaborative spécialement pour la visite de la chercheuse. Lors de ces occasions, il devenait ardu de porter un regard sur les aspects de la collaboration à étudier puisque nous ne nous trouvions pas en contexte naturel. De plus, comme ces rencontres ne semblaient pas faire partie de leur pratique courante, il y avait peu de formalisation et la rencontre prenait donc la forme d'une discussion informelle dans laquelle elles incluaient la chercheuse. Ces rencontres ne reflétaient donc pas la réalité vécue par les intervenantes au quotidien. Cela démontre toutefois que les enseignantes et les orthopédagogues ont peu de temps de concertation réservé à l'horaire.

Outre ces quelques rencontres simulées, la collaboration demeure un objet difficile à saisir puisqu'elle se vit beaucoup dans l'informel. Pour vraiment réaliser toute la teneur des discussions informelles, il aurait fallu que la chercheuse passe plus de temps dans les milieux. Pour s'assurer d'assister à davantage de rencontres formelles, il aurait été judicieux que la chercheuse précise davantage ses attentes pour éviter ces rencontres simulées. Enfin, comme les trois milieux étaient éloignés et qu'une seule chercheuse était responsable de la collecte des données, il y avait moins de flexibilité et de spontanéité dans le choix des dates de visite dans les milieux.

Les retombées et prospectives

Cette recherche révèle que la collaboration se heurte à des identités professionnelles distinctes, ainsi qu'à des moyens limités pour faciliter le rapprochement entre les enseignants et les orthopédagogues. Les résultats réitérent l'importance de dégager du temps de concertation pour les enseignants et les orthopédagogues, et de formaliser davantage les pratiques collaboratives. En effet, dans les trois cas étudiés, ces deux conditions organisationnelles rassemblées accroissent le degré d'intensité de la relation des enseignantes et des orthopédagogues, et laissent donc place à la véritable collaboration. Il serait judicieux de mener davantage de recherches sur cette question pour faire ressortir des moyens concrets permettant d'allouer davantage de temps de concertation aux enseignants et aux orthopédagogues, et ce, en contexte de pénurie du personnel enseignant.

Les conclusions de notre étude sont aussi pertinentes pour la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues. Des études ont effectivement révélé que les programmes de formation des maîtres ne préparaient pas suffisamment les nouveaux

enseignants à développer leurs habiletés de collaboration (Hamilton-Jones et Vail, 2013 ; Kluth et Straut, 2003 ; Otis-Wilborn et al., 2005). Les pistes d'opérationnalisation qui se dégagent de cette recherche peuvent contribuer à enrichir les programmes de formation actuels. Il serait également important de trouver des solutions pour intégrer davantage la question de la collaboration dans les programmes en enseignement.

Pour terminer, les résultats de notre étude dévoilent une certaine fragilité sur le plan de la relation entre les enseignants et les orthopédagogues qui mériterait l'attention de la communauté scientifique. En effet, une légère asymétrie dans la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues est observée au sein des dyades. Il serait judicieux que d'autres recherches portent un regard plus approfondi sur ces possibles déséquilibres paritaires entre les enseignants et les autres intervenants scolaires.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8901>
- Association des Orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018, juin). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_impr_low.pdf
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H. et Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190–204. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1004603>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. https://crites.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Boily, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015, 21 décembre). *Rapport de recherche 2013-2015. L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans les écoles du Québec (ISVEQ)* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal. https://www.lafae.qc.ca/public/file/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23(1), 29–31.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015, 10 avril). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC256/F_1100921672_Referentiel_compences_orthopedagogie_ADEREQ.pdf
- Buffum, A., Mattos, M. et Weber, C. (2009). *Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn*. Solution Tree.
- Conderman, G. et Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235–244. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, octobre). *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*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Côté, C. (2015). *Étude des pratiques sur l'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3358/>
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. et Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaboration efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2).
- Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012, février). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie pédagogique*, (160), 41–47. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290–314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dettmer, P., Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (5^e éd.). Pearson; Allyn and Bacon.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., Knackendoffel, A. et Dyck, N. J. (2009). *Collaboration, consultation and teamwork for students with special needs* (6^e éd.). Pearson.
- DeVore, S., Miolo, G. et Hader, J. (2011). Individualizing inclusion for preschool children using collaborative consultation. *Young Exceptional Children*, 14(4), 31–43. <https://doi.org/10.1177/1096250611428424>
- DiMarco, D. et Guastello, E. F. (2021). Principals and professional learning communities: Breaking down barriers to effective response to intervention in secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 12(23), 24–28. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-23-03>

- Dion, É., Roux, C. et Dupéré, V. (2011). Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 117–137). Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3725/>
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37–58. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6^e éd.). Pearson.
- Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). Pearson.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. <https://doi.org/10.1177%2F001440291207800301>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^e éd.). Teachers College Press.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dumberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010, 19 mars). *L'analyse d'entretiens de recherche qualitatifs* [Présentation PowerPoint]. <https://docplayer.fr/4125128-Lanalyse-d-entretiens-de-recherche-qualitatifs.html>

- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020, mai). Récits de la mise en œuvre de modèles de réponse à l'intervention inspirée d'un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel. *Enfance en difficulté*, 7, 153–173. <https://doi.org/10.7202/1070387ar>
- Hamilton-Jones, B. et Vail, C. O. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56–68.
- Hintze, J. M. et Marcotte, A. M. (2010). Student assessment and data-based decision making. Dans T. A. Glover et S. Vaughn (dir.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (p. 57–77). Guilford Press.
- Kluth, P. et Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228–240. <https://doi.org/10.1177/0022487103054003005>
- Laplante, L., Chapleau, N. et Bédard, M. (2010, 23 mars). *Identification de la dyslexie : Contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux* [Communication]. 36^e congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissages (AQETA), Montréal.
- Leach, D. et Helf, S. (2016). Revisiting the regular education initiative: Multi-tiered systems of support can strengthen the connection between general and special education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 116–124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129699.pdf>
- Leclerc, M. et Desrochers, A. (2021). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien à l'approche de la réponse à l'intervention. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 273–308). Presses de l'Université du Québec.

- Lessard, C. Canisius Kamenzi, P. 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*, 23(1), 59–77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367–388). Éditions du CRP.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509–535. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives : quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ? Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 37–66). Presses de l'Université du Québec.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. *Recherches en éducation*, 19, 108–118. <https://doi.org/10.4000/ree.8324>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Mitchell, B. B., Deshler, D. D. et Lenz, B. K. B.-H. (2012). Examining the role of the special educator in a response to intervention model. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 53–74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ998225.pdf>
- Mohammed, S. S., Murray, C. S., Coleman, M. A., Roberts, G. et Grim, C. N. (2011). *Conversations with practitioners: Supporting state-level collaboration among general and special educators*. RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Mundschenk, N. A. et Fuchs, W. W. (2016). Professional learning communities: An effective mechanism for the successful implementation and sustainability of response to intervention. *SRATE Journal*, 25(2), 55–64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113856.pdf>
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267–277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Otis-Wilborn, A., Winn, J., Griffin, C. et Kilgore, K. (2005). Beginning special educators' forays into general education. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 143–152. <https://doi.org/10.1177/088840640502800401>
- Paré, M. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire.
- Portelance, L. et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles [Rapport]*. LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal.

- Robinson, S. M. (1991). Collaborative consultation. Dans B. Y. Wong (dir.), *Learning about learning disabilities* (p. 441–463). Academic Press.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 199–225). Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Gaëtan Morin.
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69–80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Prévost, N. (2021). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants du primaire sur la compétence à lire et à écrire de leurs élèves en contexte pandémique depuis septembre 2020* [Rapport de recherche]. https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/D-18096-Document_Point-de-vue-enseignant_VF-Web.pdf
- Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483–497. <https://doi.org/10.1002/pits.21610>
- Vaughn, S. et Klingner, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 3–9). Paul H. Brookes.
- Winn, J. et Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1–10. <https://doi.org/10.17161/foec.v38i2.6816>