



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : cadre de référence et soutien aux premiers apprentissages du langage oral et écrit

## **Auteurs**

Julie Lachapelle, Professeure, Université du Québec en Outaouais,  
Canada

[julie.lachapelle@uqo.ca](mailto:julie.lachapelle@uqo.ca)

Annie Charron, Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal,  
Canada

[charron.annie@uqam.ca](mailto:charron.annie@uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article vise à faire connaître un cadre de référence de la collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire ainsi que son apport au développement du langage oral et écrit. À partir des écrits recensés sur le sujet, les principales caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle en milieux éducatifs et scolaires, les avantages et les défis liés à sa mise en œuvre, les rôles et les responsabilités des personnes impliquées ainsi que les stratégies et les conditions à instaurer sont présentées. Également, des modalités de co-intervention adaptées à l'éducation préscolaire sont détaillées en tant qu'avenue prometteuse pour favoriser le développement du domaine langagier.

Mots-clés : collaboration interprofessionnelle; éducation préscolaire; développement langagier; personnel scolaire; réussite éducative



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Malgré l'amélioration récente de la réussite des élèves en lecture et en écriture au primaire et au secondaire (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2024), celle-ci demeure une préoccupation constante des chercheurs, des décideurs et des praticiens, si nous nous fions aux sommes consacrées aux subventions de projets de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire au Québec (Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 2021). En effet, dès l'éducation préscolaire, les personnes enseignantes, le personnel professionnel (p. ex. en orthophonie, en ergothérapie), le personnel de soutien (p. ex. en éducation spécialisée) et le personnel d'encadrement (p. ex. la direction d'école) du milieu scolaire sont appelés à collaborer pour soutenir ces premiers apprentissages à la base de la réussite ultérieure en lecture et en écriture (Altun et al., 2018; Carr et al., 2019; Vernon-Feagans et al., 2019). S'inscrivant dans l'axe 1 de ce numéro thématique (*Collaborer avec le milieu scolaire*), le présent article théorique vise à présenter un cadre de référence pour la collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire, sujet peu documenté jusqu'à maintenant dans ce milieu éducatif (Hyseni Duraku et al., 2022) et tout récemment en développement au Québec (Charron, en cours). Nous introduirons d'abord ce concept par ses origines, sa définition et ses caractéristiques pour ensuite présenter les modalités de co-intervention à l'éducation préscolaire qui impliquent les personnes enseignantes et le personnel scolaire. Des exemples d'application pour soutenir le développement du langage oral et écrit chez les enfants d'âge préscolaire viendront également étayer le sujet. Enfin, nous aborderons comment la collaboration interprofessionnelle s'avère indispensable pour soutenir le développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, où le jeu représente le contexte d'apprentissage privilégié (Landry et al., 2021), ce qui diffère grandement de l'approche disciplinaire préconisée au primaire et au secondaire.

### *Collaboration interprofessionnelle et développement du langage oral et écrit*

Pour soutenir la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire, dont le développement langagier, la collaboration interprofessionnelle devient une voie à privilégier comme cela a été clairement établi au primaire et au secondaire (Beaumont et al., 2011). En premier lieu, il s'avère essentiel de prendre connaissance des différentes politiques ministérielles axées en ce sens pour appuyer la pertinence de la collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire qui est souvent requise pour soutenir le développement langagier. Également, il importe de faire état des pratiques actuelles en contexte d'éducation préscolaire, notamment dans le cas des personnes enseignantes et des orthopédagogues, qui sont appelées à intervenir au quotidien auprès de tous les enfants (prévention universelle), incluant ceux présentant des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

besoins particuliers (prévention ciblée), dans le but de soutenir le développement du langage oral et écrit.

### *Politiques ministérielles*

Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023) repose sur un mandat qui vise, en premier lieu, à favoriser le développement global de tous les enfants, notamment en offrant un « milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif » (p. 4). Le domaine langagier, dont les deux axes sont le langage oral et écrit, est l'un des domaines à développer. Dans cette visée, toutes les personnes qui gravitent autour des enfants de quatre ans et de cinq ans sont appelées à collaborer afin de « tenir compte de la diversité et des spécificités des enfants [...] et [d']offrir une éducation inclusive pour tous » (MEQ, 2023, p. 4). Le second objectif du mandat de l'éducation préscolaire est de mettre en œuvre des interventions préventives, y compris certaines ciblant le domaine langagier, afin de soutenir les enfants en fonction de leurs besoins et de leur rythme de développement. Encore ici, le programme-cycle indique que la collaboration entre les personnes enseignantes et les autres personnes intervenant à l'éducation préscolaire est une condition essentielle pour intervenir de façon cohérente et dans un esprit de continuité (MEQ, 2023). Il est important de préciser que les deux objectifs du mandat doivent être vus comme un tout et non comme deux objectifs isolés à atteindre.

Dans le cas des personnes enseignantes qui interviennent au quotidien auprès des enfants, le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* (MEQ, 2020) souligne l'importance du développement de compétences liées à un professionnalisme collaboratif, lesquelles vont permettre de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (compétence 7) et de nourrir une implication active au sein de l'équipe-école (compétence 9). Particulièrement dans le cas des premiers apprentissages en langage oral et écrit, les pratiques collaboratives à l'éducation préscolaire vont ainsi impliquer plusieurs membres du personnel scolaire en plus des personnes enseignantes, comme les orthopédagogues, les orthophonistes et les psychologues (MEQ, 2020). À cet égard, le référentiel de compétences mentionne la mise en place d'une culture de collaboration et d'entraide ainsi que d'un partage collectif des responsabilités, ce qui est également recommandé par un certain nombre d'études (voir notamment Beaumont et al., 2011; Friend, 2021) pour favoriser la réussite éducative des enfants. En effet, « selon les rôles et les responsabilités de chacune et de chacun, les différents intervenants scolaires concernés pourront agir afin de favoriser la réussite de tous les élèves » (MEQ, 2023, p. 63).

La collaboration et la concertation de l'ensemble des personnes intervenantes représentent aussi une pierre angulaire importante de la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), encore ici pour soutenir et accompagner les enfants ainsi que répondre à leurs besoins. Dans une visée d'éducation inclusive, la mise à profit de la collaboration et des expertises variées est profitable pour tous les enfants, reflétant ainsi les qualités d'ouverture et d'accueil que souhaite promouvoir la société québécoise (MEES, 2017).

Déoulant de la *Politique de la réussite éducative*, la *Stratégie 0-8 ans : tout pour nos enfants* (MEES, 2018) encourage le déploiement de différentes ressources professionnelles (orthophonistes, ergothérapeutes, orthopédagogues, etc.). La collaboration interprofessionnelle devient alors incontournable pour appuyer la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire, permettant d'établir les bases des apprentissages ultérieurs, notamment en lecture et en écriture (MEES, 2018).

### *Pratiques actuelles de collaboration interprofessionnelle*

Même si le développement global des enfants est au cœur des préoccupations du personnel scolaire qui intervient à l'éducation préscolaire, le domaine langagier fait l'objet d'une plus grande attention, sans doute en raison de nombreuses études qui ont démontré son rôle prédictif dans la réussite présente et ultérieure des enfants, particulièrement dans leurs premiers apprentissages liés à la lecture et à l'écriture (Carr et al., 2019). À l'éducation préscolaire, les orthopédagogues et, selon les ressources disponibles, les orthophonistes, sont les plus à même d'intervenir de façon plus spécifique auprès des enfants qui éprouvent des difficultés relatives au langage oral et écrit.

Que ce soit pour le domaine langagier ou les autres domaines (social, affectif, physique et moteur, cognitif), le programme-cycle stipule que les *interventions préventives universelles* consistent à « offrir des activités spécifiques et continues à tous les enfants afin de favoriser le développement et la consolidation de facteurs de protection et l'acquisition de compétences personnelles et sociales nécessaires à un développement harmonieux » (MEQ, 2023, p. 5) alors que les *interventions préventives ciblées* consistent à « offrir des interventions spécifiques, différenciées et intensifiées en réponse aux besoins des enfants chez qui on a décelé un niveau plus élevé de vulnérabilité ou certaines difficultés, notamment sur le plan psychosocial ou cognitif » (MEQ, 2023, p. 5). Ainsi, les interventions préventives ciblées servent à compléter les interventions préventives universelles et elles peuvent être mises en œuvre par la personne enseignante, par le personnel de soutien (p. ex. en éducation spécialisée, au service de garde en milieu scolaire) ou par le personnel professionnel (p. ex. en orthopédagogie, en orthophonie). Si les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire affirment généralement être à l'aise avec le premier objectif en lien avec le développement global de tous les enfants, il semble en être autrement lorsqu'il s'agit du deuxième objectif en lien avec les interventions préventives, particulièrement lorsqu'il s'agit



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'interventions ciblées en soutien au langage oral et écrit (McKinnon-Côté et Parent, 2021). En effet, les personnes enseignantes ne se sentiraient pas suffisamment formées et outillées pour les mettre en œuvre (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ainsi, les interventions préventives universelles sont généralement sous la responsabilité de la personne enseignante en classe, tandis que les interventions ciblées sont, en majorité du temps, sous la responsabilité du personnel professionnel (p. ex. en orthopédagogie, en orthophonie) (McKinnon-Côté et Parent, 2021).

Pourtant, comme l'indique le programme-cycle, « [c]es activités de prévention ciblée peuvent être offertes par les enseignantes et les enseignants ou par le personnel de soutien et le personnel professionnel, selon les besoins de l'enfant » (MEQ, 2023, p. 5). Or, « l'absence de prescriptions ministérielles en matière d'orthopédagogie, le chevauchement des compétences professionnelles entre l'enseignant et l'orthopédagogue et les différentes réorientations qu'ont connues les programmes en orthopédagogie créent une confusion des pratiques dans le milieu scolaire, ce qui nuit à la collaboration interprofessionnelle entre l'enseignant et l'orthopédagogue » (Allard, 2016, p. 7). Qui plus est, cette confusion des pratiques peut engendrer des approches plus scolaires en ce qui a trait au développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire (Marinova et al., 2021).

En outre, bien que le jeu amorcé par l'enfant et soutenu par l'adulte soit reconnu par les écrits scientifiques comme le contexte d'apprentissage par excellence pour les enfants d'âge préscolaire (Bodrova et Leong, 2011; Landry et al., 2021), y compris pour le développement langagier, les orthopédagogues semblent plutôt privilégier les démonstrations et les exercices (Lamarche, 2020; Pelletier, 2018). Le jeu représente pourtant l'une des trois orientations du programme-cycle, au même titre que l'organisation de la classe et l'observation du cheminement de l'enfant (MEQ, 2023). Avant de pouvoir comprendre comment la collaboration interprofessionnelle peut s'actualiser selon les orientations propres à l'éducation préscolaire, il importe d'en explorer les origines, la définition et les caractéristiques de façon plus large.

### *Collaboration interprofessionnelle en milieux éducatifs et scolaires : origines, définition et caractéristiques*

#### *Origines de la collaboration interprofessionnelle*

Issue du mouvement historique de l'inclusion scolaire (Allenbach et al., 2016), la collaboration interprofessionnelle s'avère incontournable en milieu éducatif pour favoriser la réussite éducative d'enfants ayant des besoins divers (Friend, 2021; MEES, 2018). Au Québec, la réforme scolaire du début des années 2000 introduit un changement de paradigme : d'abord orientée sur l'enseignement, l'éducation doit maintenant se centrer sur l'apprentissage (Dezutter, 2009), c'est-à-dire placer l'enfant au cœur d'un



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

processus de développement de compétences. Du même coup, plusieurs tâches sont transférées vers les établissements (p. ex. inclusion d'élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, différenciation pédagogique, sollicitation des parents au sein des conseils d'établissement), ce qui engendre un processus de responsabilisation collective (Lanaris et al., 2015).

Comme mentionné en introduction, lorsqu'il est question de collaboration interprofessionnelle, cela inclut tout membre du personnel scolaire qui participe au travail de collaboration en milieux éducatifs et scolaires (Beaumont et al., 2011). Une variété de services éducatifs sont ainsi représentés : orthopédagogie, éducation spécialisée, service de garde en milieu scolaire, orthophonie, ergothérapie, psychoéducation, psychologie, etc.

Sur le plan théorique, la collaboration interprofessionnelle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste puisqu'elle implique des concepts comme l'autonomie, l'approche réflexive et l'engagement actif (Moreau et al., 2005), tout en se situant au cœur de relations de coconstruction (Allenbach et al., 2016) et en intégrant la notion d'interdépendance (Beaumont et al., 2011; MEES, 2018). Malgré la volonté de plusieurs acteurs de la voir présente dans les milieux éducatifs et scolaires, la collaboration interprofessionnelle a fait l'objet de peu de réflexions et demeure souvent incomprise (Allenbach et al., 2016). En effet, il s'agit d'une réalité relativement nouvelle pour ces milieux, alors que ce type de collaboration a été davantage documenté, étudié et conceptualisé dans les milieux de soins de santé (Dezutter, 2009). Plus spécifiquement en rapport avec l'éducation préscolaire, la collaboration interprofessionnelle semble peu étudiée sur le plan scientifique et peu développée dans la pratique (Cumming et Wong, 2012; Leclerc et al., 2020; Payler et Georgeson, 2013).

### *Définition et caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle*

Le concept de collaboration est parfois difficile à circonscrire, puisqu'on lui attribue différentes appellations et tout autant de définitions. Dans le cas de la collaboration interprofessionnelle, et plus particulièrement en éducation, plusieurs éléments communs émanant des travaux de différents auteurs permettent de proposer une définition plus cohérente.

En premier lieu, la collaboration interprofessionnelle en milieux éducatifs et scolaires implique deux types de personnel scolaire ou plus, dont les fonctions diffèrent, mais qui mettent à profit leurs expertises respectives afin d'atteindre un but commun, soit résoudre un problème ou relever un défi dans l'optique d'améliorer la réussite éducative des enfants (Beaumont et al., 2011; Dezutter, 2009; Friend, 2021; MEES, 2018). Ainsi, les différents intervenants impliqués partagent leurs connaissances, leurs savoirs professionnels issus de l'expérience et leur expertise au service



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des enfants et de leur bien-être (Dupuis-Brouillette et St-Jean, 2020; Emery et Pelgrims, 2015; MEQ, 2020). Il s'agit donc d'un partenariat qui permet d'assurer la cohérence des interventions (Lanaris et al., 2015; Leclerc, 2020).

Selon Friend (2021), la collaboration interprofessionnelle repose sur certaines caractéristiques (voir le tableau 1) qui constituent des éléments essentiels de son succès en milieux éducatifs et scolaires.

**Tableau 1**  
**Caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Descriptions</b>
Volontariat	La collaboration représente un style d'interactions qui ne peut être imposé aux personnes impliquées.
Parité entre les participants	La contribution de chaque personne est valorisée de manière égale, et chaque personne détient un pouvoir égal de prise de décision.
Présence de buts communs	Il doit y avoir au moins un but commun et celui-ci doit être spécifique. Ce but concerne habituellement le soutien offert à l'enfant.
Partage des responsabilités (participation et prise de décision)	Il ne s'agit pas ici de nécessairement diviser les tâches de façon égale, mais l'engagement des personnes doit être actif, et toutes sont également responsables de la prise de décision.
Partage des ressources	Ces ressources varient en fonction des rôles et des activités spécifiques; cela peut être du temps, de la disponibilité pour accomplir une tâche, des connaissances, etc.
Partage de la responsabilité des résultats	Tout le monde partage le succès ou l'insuccès des interventions. Par exemple, si une solution ne fonctionne pas, tous participent pour trouver un ajustement.

Ces caractéristiques peuvent influencer la qualité de la collaboration interprofessionnelle entre les personnes participantes, tout comme le niveau d'intensité de relation de ces dernières, selon la forme que prendra cette collaboration.

*Continuum des niveaux d'intensité de relation des personnes participantes lors d'une collaboration interprofessionnelle*

Dans le cadre de travaux sur l'implantation des maternelles quatre ans, April et al. (2018) utilisent le modèle ci-dessous pour présenter la

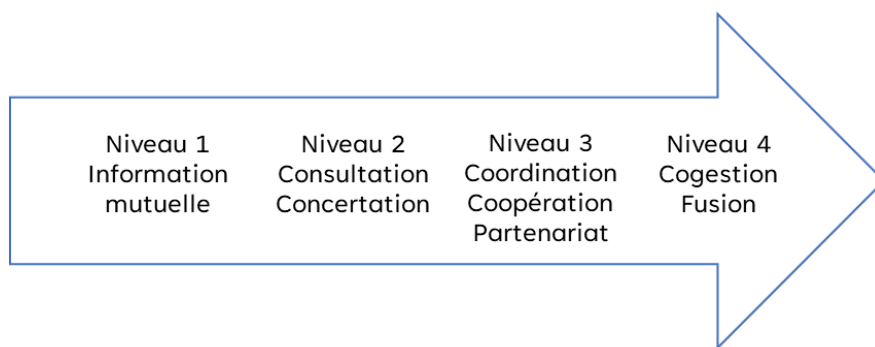




## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

collaboration interprofessionnelle sur un continuum qui se compose des niveaux d'intensité de relation des personnes participantes (voir figure 1). Chaque niveau est expliqué et illustré par des exemples en lien avec les premiers apprentissages en lecture et en écriture.

**Figure 1**  
**Continuum des niveaux d'intensité de relation des personnes participantes (adapté de April et al., 2018)**



Au niveau 1, l'**information mutuelle** représente le type de rapport ayant le plus faible niveau d'intensité, au sein duquel les personnes participantes échangent des renseignements sur des questions d'intérêt commun en faisant valoir leurs besoins et leurs positions, sans toutefois qu'il y ait d'engagement ou de partage de responsabilités. Il peut donc s'agir de conversations informelles entre différents membres du personnel scolaire pour discuter des difficultés vécues par un enfant en classe, mais sans qu'il y ait de planification d'interventions. Une conversation informelle sur le développement des habiletés de conscience phonologique de certains enfants de la classe entre la personne enseignante et l'orthopédagogue ou une discussion sur la prise de parole des enfants en classe pourraient constituer des exemples de ce premier niveau.

Au niveau 2, **la consultation et la concertation** sont caractérisées par des échanges mutuels qui s'avèrent plus formalisés et institutionnalisés, et qui visent différents buts, comme l'information, la formation ou la validation de situations problématiques. C'est à ce niveau que les personnes enseignantes vont demander conseil à leur direction, à des collègues ou au personnel professionnel de façon ponctuelle. Il pourrait s'agir d'un échange sur la manière d'animer une lecture pour les enfants de quatre ans ou d'une demande de conseils sur des idées de pratiques soutenant la construction du vocabulaire chez les enfants allophones.

Au niveau 3, **la coordination, la coopération et le partenariat** augmentent l'intensité de la relation, ce qui implique un engagement formel sous forme de contrat et des actions conjointes dont le niveau de responsabilité s'avère plus élevé. C'est à ce troisième niveau que l'on peut



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

observer une forme d'interdépendance entre les personnes participantes impliquées. Par exemple, les personnes enseignantes pourraient ajuster leur planification des activités de prévention universelle en classe en lien avec le domaine langagier en tenant compte des activités de prévention ciblées proposées par l'orthophoniste à un sous-groupe d'enfants. Un autre exemple serait l'ergothérapeute venue proposer des activités pour solliciter la motricité fine des enfants, ce qui les aiderait dans leur préhension du crayon pour faire des tentatives d'écriture.

Finalement, au niveau 4, soit **la cogestion et la fusion**, l'intensité de la collaboration se trouve à son niveau le plus élevé, car les responsabilités et les obligations formelles impliquent un fort degré de rapprochement et amènent les acteurs à « redéfinir leur identité respective pour se fondre dans une nouvelle entité » (April et al., 2018, p. 10). À cet égard, la co-intervention à l'éducation préscolaire, tout comme le coenseignement au primaire, correspond au niveau 4 de ce continuum (Dupuis-Brouillette et St-Jean, 2020). Lorsque les personnes impliquées adoptent une posture issue de la cogestion et de la fusion, cela signifie qu'elles établissent une communication constante et consciencieuse et que leurs pratiques deviennent harmonisées. Ce niveau de collaboration exige davantage que des rencontres de planification (Dupuis-Brouillette et St-Jean, 2020).

Toutefois, il est possible de constater que les modalités de co-intervention en classe impliquant, par exemple, la personne enseignante et l'orthopédagogue, représentent une pratique qui touche à la fois des éléments du troisième et du quatrième niveau de collaboration. Le niveau d'intensité et d'engagement des personnes participantes peut être influencé par la modalité de co-intervention choisie. La prochaine section présente cinq modalités de co-intervention à l'éducation préscolaire.

### *Collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : la co-intervention pour soutenir le développement du langage oral et écrit*

Parmi les diverses collaborations interprofessionnelles possibles dans les milieux éducatifs et scolaires, le coenseignement a fait l'objet d'un certain nombre d'études au cours des dernières années (voir notamment Dubé et al., 2020; Tremblay, 2022). Friend (2021) définit le coenseignement comme un travail de collaboration qui s'effectue simultanément par deux personnes enseignantes auprès d'un même groupe d'enfants dans un espace commun et qui implique le partage des responsabilités du groupe d'enfants. L'éducation préscolaire, il est plus approprié de parler de co-intervention, car la personne enseignante et les autres membres du personnel scolaire sont amenés à répondre au mandat du programme-cycle, donc de mettre en œuvre des interventions préventives. Par ailleurs, la co-intervention peut impliquer plus de deux membres du personnel



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaire (p. ex. personne enseignante, personne technicienne en éducation spécialisée, orthopédagogue, etc.).

Lorsqu'il est question du soutien au langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, le modèle d'interventions préventives ciblées est souvent calqué sur celui du primaire, en ce sens que les enfants sont retirés de leur milieu naturel qu'est la classe pour aller développer certaines habiletés langagières spécifiques dans un autre local avec le personnel professionnel, souvent l'orthopédagogue ou l'orthophoniste (Leclerc, 2019). Or, en optant pour la co-intervention en classe, la personne professionnelle intervient directement en classe. À l'image du coenseignement, la co-intervention devrait rejoindre un plus grand nombre d'enfants dans le groupe, favoriser leur participation active et permettre à chacun de progresser à son rythme (Leclerc, 2020).

Un élément plus spécifique du coenseignement pouvant s'appliquer à la co-intervention à l'éducation préscolaire est le travail en collaboration, qui permet, entre autres, de réduire le ratio adulte/enfants, d'augmenter les interactions entre la personne enseignante et les enfants, de favoriser un soutien individualisé et intensif et d'améliorer la gestion des comportements, tout en limitant la stigmatisation des enfants (Dubé et al., 2019). Globalement, la co-intervention favoriserait l'accessibilité à une éducation universelle et équitable (Dubé et al., 2020), tout en offrant de la flexibilité dans les ressources humaines (p. ex. aide individuelle, sous-groupe de besoins) (Leclerc, 2020).

Inspirées par des modalités de coenseignement expérimentées au primaire (Dubé et al., 2019), cinq modalités de co-intervention adaptées à l'éducation préscolaire (Charron et Lachapelle, 2024) sont proposées ci-après et illustrées par des exemples d'application en classe pour favoriser les premiers apprentissages en langage oral et écrit (voir tableau 2). Dans tous les cas, la personne enseignante collabore avec une autre personne du milieu scolaire (p. ex. orthopédagogue, orthophoniste) et toutes deux interviennent auprès des enfants.

**Tableau 2**  
**Modalités et exemples pour soutenir le langage oral et écrit**

<b>Modalité de co-intervention</b>	<b>Description</b>	<b>Exemple de co-intervention pouvant soutenir le développement du langage oral et écrit</b>
Intervention/observation	Animation par une personne intervenante d'une activité dirigée (planifiée par l'une des	L'orthopédagogue anime un jeu de conscience phonologique durant lequel les enfants doivent partir à la chasse aux objets dans la classe (p. ex. « Trouvez un



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	<p>intervenantes ou les deux)</p> <p>Observation des enfants par la seconde personne intervenante avec ou sans intention précise</p> <p>Prise de notes factuelles</p> <p><i>Note : l'observation peut aussi avoir pour objet la première intervenante afin de relever des interventions adéquates et/ou proposer des ajustements</i></p>	<p>objet qui commence par le son sssssssss »).</p> <p>La personne enseignante observe les stratégies de l'orthopédagogue pour garder les enfants actifs tout au long de l'activité.</p>
Interventions parallèles	<p>Division des enfants en deux groupes selon l'intention de l'activité</p> <p>Animation d'une activité par chaque personne intervenante auprès de son sous-groupe respectif avec adaptation des interventions selon les besoins des enfants</p>	<p>Afin de développer la compréhension du récit chez les enfants, la personne enseignante et l'orthophoniste divisent le groupe d'enfants en deux. La personne enseignante raconte l'histoire et pose des questions ouvertes aux enfants assis autour d'elle, et l'orthophoniste fait de même avec un plus petit groupe d'enfants pour permettre à chacun de s'exprimer.</p>
Interventions en ateliers	<p>Planification par les personnes intervenantes d'ateliers structurés, semi-structurés ou autonomes visant une variété de compétences</p> <p>Gestion d'un atelier structuré ou semi-structuré par chaque personne intervenante</p>	<p>Deux ateliers d'écriture sont installés dans la classe. À une table pouvant accueillir de 4 à 6 enfants, la personne enseignante soutient les tentatives d'écriture émergente en proposant une activité d'orthographe approchées durant laquelle les enfants essaient d'écrire un message à la directrice de l'école pour la remercier des nouveaux livres reçus</p>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

		<p>en classe.</p> <p>À une autre table, l'orthopédagogue encourage les enfants à tracer leur prénom dans des plateaux remplis de matières variées comme du sucre, du sable ou de petits cailloux.</p>
<p>Soutien partagé - cible commune</p>	<p>Activité dirigée visant la même intention d'apprentissage (cible commune)</p> <p>Soutien offert aux enfants par les deux personnes intervenantes</p>	<p>Afin que les enfants élargissent leur vocabulaire, la personne enseignante et la personne éducatrice spécialisée leur proposent un parcours moteur à l'extérieur qui les invite à se déplacer comme certains animaux après avoir pigé la photo d'un animal. Par exemple, ils devront <i>ramper</i> comme le serpent, <i>sauter</i> comme le kangourou, <i>grimper</i> comme le singe, etc.</p> <p>Les deux personnes intervenantes circulent entre les différents points du parcours moteur pour soutenir les enfants et leur offrir une rétroaction.</p>
<p>Soutien partagé - cibles différentes</p>	<p>Activités choisies librement par les enfants (cibles différentes)</p> <p>Soutien offert aux enfants par les deux personnes intervenantes et adapté à leurs besoins</p>	<p>Pendant les jeux libres, la personne enseignante et l'orthopédagogue circulent en classe pour soutenir les enfants selon leurs besoins du moment.</p> <p>La personne enseignante félicite les enfants qui sautent dans les cerceaux pour compter les syllabes dans le nom d'objet pigé dans un sac. L'orthopédagogue prend le rôle d'une cliente dans le coin « épicerie » en</p>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

		demandant aux enfants de l'aider à trouver différents aliments : fruits, légumes, produits céréaliers, etc.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pour que la collaboration interprofessionnelle durant la mise en œuvre de modalités de co-intervention soit optimale entre les personnes participantes, il importe que ces dernières s'entendent respectivement sur leurs rôles et leurs responsabilités.

### *Rôles et responsabilités dans le cadre d'une collaboration interprofessionnelle*

Comme mentionné précédemment, les rôles et les responsabilités du personnel scolaire impliqué dans la collaboration interprofessionnelle s'articulent d'abord et avant tout pour optimiser les résultats visés (MEES, 2018). Idéalement, le travail de collaboration interprofessionnelle, souvent associé à l'interdisciplinarité professionnelle, permet de regrouper différentes personnes qui seront en mesure d'accomplir des tâches « définies en fonction de l'apport individuel des membres, tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements et l'expertise des différents professionnels » (Beaumont et al., 2011, p. 5). Dans le cas du développement langagier, les interventions visant à soutenir les enfants de quatre ans et de cinq ans peuvent être offertes par les personnes enseignantes sur une base quotidienne, mais également par les orthopédagogues et les orthophonistes, dont les champs de spécialisation respectifs sont complémentaires et peuvent répondre à des objectifs plus spécifiques aux enfants à besoins particuliers (MEQ, 2023).

Même si ces rôles et ces responsabilités sont appelés à varier en fonction des besoins des enfants et des particularités de chaque milieu, c'est la complémentarité des expertises qui sera au cœur des pratiques collaboratives (Allenbach et al., 2016; Langford et al., 2018; MEES, 2018; Moreau et al., 2005). Le travail devient alors intégré à une tâche commune, plutôt que vécu en parallèle ou en séquence (Payler et Georgeson, 2013). La collaboration interprofessionnelle est donc vue comme une nécessité puisqu'elle est alors considérée comme une condition essentielle au succès de l'inclusion scolaire (Allenbach et al., 2016). À l'éducation préscolaire, porte d'entrée du système scolaire, il n'est pas rare de retrouver dans les classes des enfants ayant besoin d'un soutien plus prononcé en langage oral et écrit ou présentant des besoins langagiers spécifiques, voire des enfants pour lesquels un diagnostic a été posé (p. ex. dysphasie, retard de développement, trouble du spectre de l'autisme) (Beaudry et al., 2022). Dans ce dernier cas particulièrement, les personnes enseignantes vont chercher à mettre en place des interventions universelles qui favorisent le développement du langage oral et écrit, mais les difficultés spécifiques de ces enfants peuvent nécessiter des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

interventions préventives ciblées, comme le précise le deuxième objectif du mandat du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023).

Néanmoins, une incompréhension peut persister quant aux rôles et aux responsabilités de chacun au sein d'une collaboration interprofessionnelle et causer des irritants (Beaumont et al., 2011). Il y a lieu de se questionner sur ce qu'une réelle complémentarité des rôles et des responsabilités implique, sachant que la collaboration s'avère une nécessité et non plus une simple méthode de travail (Allenbach et al., 2016). Par exemple, la personne enseignante est souvent perçue comme seule leader (Langford et al., 2018; Steinnes, 2014), notamment au regard de la planification des apprentissages (Langford et al., 2018), alors que d'autres membres du personnel scolaire pourraient tout aussi bien assumer ce rôle. Comme le mentionnent Allenbach et al. (2016), la collaboration interprofessionnelle se limite souvent à des conseils donnés par d'autres membres du personnel scolaire aux personnes enseignantes relativement à l'adaptation ou à la modification des situations de développement et d'apprentissage, ce qui correspond au niveau 2 du continuum d'intensité de relation (April et al., 2018). Par exemple, dans le cas du développement langagier à l'éducation préscolaire, l'utilisation de trousse commerciales est souvent proposée, voire imposée, aux personnes enseignantes et aux orthopédagogues par les centres de services scolaires ou les directions d'école, afin d'orienter l'apprentissage des lettres et de la conscience phonologique (Lachapelle, 2020). La collaboration interprofessionnelle doit aller au-delà de son rôle-conseil et viser l'adoption d'une vision partagée et d'une posture commune.

*Adopter une vision partagée et une posture commune :  
l'expertise au service de la réussite éducative et du  
développement langagier*

La collaboration interprofessionnelle implique une vision partagée de la situation axée sur les enfants, leur développement et leurs apprentissages (Laforme, 2017). Selon Friend (2021), pour que les personnes impliquées adoptent une même posture quant à leur collaboration, cette dernière doit répondre aux critères fondamentaux suivants :

- 1 Elle doit **valoriser** ce style d'interactions, pour que les personnes impliquées aient la conviction que les résultats de leur collaboration sont plus porteurs et signifiants que des résultats issus d'efforts individuels.
- 2 Elle doit encourager le développement d'une **confiance mutuelle** et d'une culture du **respect**, deux éléments qui procurent un sentiment de sécurité aux partenaires pour pleinement s'engager dans une démarche collaborative.
- 3 Elle doit soutenir le **sentiment de communauté**, ce qui diminue les préoccupations quant aux différences individuelles.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une posture commune suppose la présence et l'utilisation de forces complémentaires (Dubé et al., 2020), à l'opposé d'une posture d'expert (Allenbach et al., 2016; Cumming et Wong, 2012). La collaboration interprofessionnelle soutient alors un apprentissage collectif grâce à une vision partagée par l'ensemble du personnel scolaire (Lanaris et al., 2015). C'est ici que la notion d'interdépendance prend tout son sens, ancrée dans le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités pour résoudre efficacement des problèmes complexes (Beaumont et al., 2011). Ainsi, en profitant de l'expertise des autres, le personnel scolaire s'enrichit du partage de connaissances, de compétences et d'expériences, au profit de la réussite éducative de l'enfant (Cumming et Wong, 2012; MEQ, 2020). Vu sous cet angle, la collaboration interprofessionnelle devient donc une dimension essentielle à intégrer dès la formation initiale et à poursuivre lors de la formation continue (Dezutter, 2009). Ainsi, il importe d'aborder la collaboration interprofessionnelle dans le cadre des cours donnés lors de la formation initiale pour soutenir l'implication des personnes stagiaires au sein des équipes-écoles (MEQ, 2020). Par la suite, il s'avère pertinent pour les personnes enseignantes en exercice et les autres membres du personnel scolaire de bénéficier de dispositifs de développement professionnel et d'accompagnement pour poursuivre l'implantation de la collaboration interprofessionnelle dans leur pratique (Charron et Lachapelle, 2023).

De telles activités réflexives au sein de la formation initiale et continue favorisent la découverte de nombreux avantages de la collaboration interprofessionnelle, tant pour le personnel scolaire que pour les enfants dont il soutient la réussite éducative.

### *Avantages du travail en collaboration interprofessionnelle*

La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire présente des avantages à la fois pour le personnel scolaire et pour les enfants. Voici quelques-uns de ces avantages relevés dans les écrits scientifiques.

Pour les membres du personnel scolaire, le travail en collaboration :

1. favorise **l'entraide professionnelle**, ce qui a un effet protecteur sur les partenaires et rehausse leur **sentiment d'efficacité personnelle** (Beaumont et al., 2011);
2. soutient **l'insertion et la rétention professionnelles** (Beaumont et al., 2011);
3. influence positivement leur **motivation, leur engagement et leur satisfaction au travail** (Beaumont et al., 2011);
4. augmente leur niveau de **responsabilisation** et leur **identité professionnelle** (Dezutter, 2009);
5. favorise une compréhension accrue de leur **rôle**, de leurs **fonctions** et de leurs **besoins** (Dezutter, 2009);





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

6. soutient le développement des compétences liées au **travail en équipe** (Dezutter, 2009);
7. nourrit leur sentiment de **solidarité** (Dezutter, 2009).

Pour les enfants, le travail en collaboration :

1. permet de développer **une vision plus globale** d'eux et de leurs multiples facettes (Cumming et Wong, 2012);
2. élargit **la vision de leurs besoins** et alimente **une réponse conjointe** (Payler et Georgeson, 2013);
3. améliore **la qualité des interventions** auprès d'eux (Beaumont et al., 2011; Dezutter, 2009);
4. favorise **l'inclusion** de tous les enfants (Allenbach et al., 2016);
5. rehausse **leur estime de soi et leur motivation** (Beaumont et al., 2011);
6. facilite leurs moments de **transition** (Lanaris et al., 2015).

Dans le cas plus spécifique du coenseignement, qui peut s'appliquer à la co-intervention à l'éducation préscolaire, le travail en collaboration permet, entre autres, de réduire le ratio adulte/enfants, d'augmenter les interactions entre la personne enseignante et les enfants, de favoriser un soutien individualisé et intensif et d'améliorer la gestion des comportements, tout en limitant la stigmatisation des enfants (Dubé et al., 2019). Globalement, la coéducation favoriserait l'accessibilité à une éducation universelle et équitable (Dubé et al., 2020), tout en offrant de la flexibilité dans les ressources humaines (p. ex. aide individuelle, sous-groupe de besoins) (Leclerc, 2020). Présentement, lorsqu'il est question du soutien au langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, le modèle d'interventions préventives ciblées est souvent calqué sur celui du primaire, par exemple lorsque les enfants sont retirés de leur milieu naturel qu'est la classe pour aller développer certaines habiletés langagières spécifiques dans un autre local avec le personnel professionnel (Leclerc, 2019).

Il importe toutefois de préciser que la collaboration interprofessionnelle peut présenter certains défis. Malgré tout, elle doit répondre aux besoins des personnes impliquées et requiert donc l'utilisation de stratégies diversifiées dans sa mise en application.

### *Défis, besoins et stratégies liés à la collaboration interprofessionnelle*

Au regard des **défis**, Allenbach et al. (2016) soulignent, d'une part, que la collaboration interprofessionnelle demeure peu structurée, même si elle est présente dans la plupart des milieux éducatifs et scolaires. Une explication possible serait que les structures collaboratives sont généralement complexes et ne peuvent se résumer à un partage de tâches (Lanaris et al., 2015). Par ailleurs, la méconnaissance des domaines de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratique des autres, de leur réalité quotidienne et des contextes d'intervention peut créer des malentendus et des attentes irréalistes (Beaumont et al., 2011; Payler et Georgeson, 2013).

D'autre part, des défis liés à des conditions pratiques sont souvent relevés : le manque de ressources, le long temps d'attente, les formulaires administratifs chronophages, le faible soutien en classe et les recommandations difficiles à adapter au contexte de la classe (Allenbach et al., 2016), de même que les contraintes d'horaire, le manque de temps pour se rencontrer, l'absence de locaux disponibles et le travail réparti dans plusieurs écoles (Beaumont et al., 2011; Moreau et al., 2005; Payler et Georgeson, 2013).

Pour ce qui est des **besoins** liés à la collaboration interprofessionnelle, il importe, pour l'ensemble des personnes impliquées, de bien définir leurs rôles (Dubé et al., 2020; Langford et al., 2018), d'avoir du temps pour planifier et discuter ensemble (Langford et al., 2018) et d'avoir l'appui de la direction d'établissement (Lanaris et al., 2015; Leclerc et al., 2020). L'utilisation d'un langage commun s'avère également primordiale pour s'assurer que le travail en collaboration soit efficace, ce qui implique que les termes, les tâches et les objectifs soient bien définis (Cumming et Wong, 2012). Par exemple, à l'éducation préscolaire, il importera de bien clarifier la conception du jeu comme activité maîtresse du développement de l'enfant, incluant de celui du domaine langagier (MEQ, 2020).

Selon Friend (2021), la collaboration interprofessionnelle sera grandement facilitée et connaîtra davantage de succès si les **stratégies** suivantes sont mises en place :

1. développer une **culture de collaboration** au sein de l'école dans laquelle la diversité des personnes participantes est valorisée;
2. **briser l'isolement** entre les personnes (souvent le travail en solitaire est une culture bien établie);
3. prioriser **l'équilibre des pouvoirs** basé sur la contribution valorisée de chaque personne (ce qui renvoie à la parité mentionnée précédemment);
4. s'assurer de répondre à des **considérations pragmatiques**, comme le partage des ressources que sont le temps, l'espace et le matériel.

Globalement, le partage des responsabilités et des ressources doit être au cœur du travail collaboratif. C'est également dans le partage et la reconnaissance des expertises et de l'expérience de chaque individu (Dezutter, 2009) que se développera un sentiment d'appartenance essentiel à la collaboration interprofessionnelle. À titre d'exemple, les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire interviennent tous les jours auprès d'un groupe d'enfants et sont les mieux placées pour déterminer les besoins prioritaires dans leur classe pour soutenir le développement du langage oral et écrit. Elles peuvent ainsi en faire part



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aux orthopédagogues qui pourront intensifier le soutien offert aux enfants en classe.

Pour favoriser la collaboration interprofessionnelle au quotidien, il est essentiel de mettre en place certaines conditions qui en faciliteront la mise en œuvre.

### *Conditions favorables au travail de collaboration interprofessionnelle*

Parmi les conditions qui soutiennent les pratiques collaboratives, il importe en premier lieu que chaque individu ait la conviction de pouvoir contribuer à la prise de décision et de savoir que son opinion sera prise en compte (Allenbach et al., 2016; MEES, 2018). De plus, comme la collaboration interprofessionnelle se veut un acte volontaire, ce type d'interactions doit avoir du sens pour répondre à des besoins réels (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2011; MEES, 2018).

Par ailleurs, l'établissement d'une confiance mutuelle favorise l'expression libre et évite toute forme de jugement (Beaumont et al., 2011; Moreau et al., 2005). Pour décroïsonner les pratiques et soutenir l'interdépendance, il faut rappeler que la collaboration repose sur une vision partagée et des buts communs (Beaumont et al., 2011). À cela s'ajoutent des conditions plus tangibles, comme la stabilité du personnel, et plus implicites, comme l'attitude d'ouverture, les affinités avec les différentes personnes impliquées et la sensibilité développée quant à la réalité des autres et la connaissance de leur domaine d'expertise respectif (Beaumont et al., 2011).

Comme mentionné au regard des besoins, une condition essentielle au travail collaboratif est de prévoir du temps pour la planification, la concertation et la rétroaction (Allenbach et al., 2016; Dubé et al., 2020; Laforme, 2017), ce qui facilitera une communication efficace (Cumming et Wong, 2012; Moreau et al., 2005; Payler et Georgeson, 2013).

En résumé, la collaboration interprofessionnelle pourra s'épanouir à même une vision partagée et soutenue par le leadership solide de la direction d'établissement, afin de favoriser une participation active de tous et de toutes (Cumming et Wong, 2012; Laforme, 2017; Moreau et al., 2005). C'est dans cette optique que se déroule présentement une recherche-action (Charron, en cours) pour soutenir l'implantation de pratiques de collaboration interprofessionnelle en classe d'éducation préscolaire 5 ans qui visent le soutien conjoint en classe du langage oral et écrit par les personnes enseignantes et les orthopédagogues.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Conclusion

Le présent article a permis de présenter un cadre de référence sur la collaboration interprofessionnelle, tout en soulignant son importance pour soutenir le développement du langage oral et écrit en contexte d'éducation préscolaire. En effet, si la personne enseignante à l'éducation préscolaire contribue de façon significative par ses interventions universelles au domaine langagier des enfants, des interventions plus ciblées gagnent à être mises en place en collaborant avec tous les membres du personnel scolaire. À cet égard, des modalités de co-intervention qui respectent une approche par le jeu, préconisée dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023), suggèrent qu'une collaboration interprofessionnelle est possible entre les personnes enseignantes et les autres membres du personnel scolaire à l'éducation préscolaire pour favoriser différents apprentissages au service du développement langagier. À la lumière des écrits recensés, la collaboration interprofessionnelle, tout en présentant de nombreux avantages, tant pour les intervenants et les intervenantes que pour la réussite éducative des enfants, pose également certains défis liés, par exemple, à sa complexité, aux ressources disponibles et à un manque de structuration. Les politiques éducatives présentent les pratiques collaboratives comme étant essentielles pour favoriser la réussite éducative de tous les enfants, et ce, dès l'éducation préscolaire (MEES, 2017, 2018; MEQ, 2023). Ces constats renforcent la nécessité de poursuivre les recherches, tant fondamentales qu'appliquées, pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de la collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire, et de soutenir les milieux de pratique dans son implantation.

### Références

- 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 du Québec à Montréal].  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8901>
- Altun, D., Erden, F. T. et Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. <https://doi.org/10.1002/pits.22153>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sommaire du rapport de recherche présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 48 p.

- Beaudry, H., Boudreau, M., Mélançon, J., St-Jean, C., Charron, A., Jacob, E., Marinova, K., Pelletier, M.-A., Point, M. Hébert, M.-H. et Lehrer, J. (2022). L'éducation préscolaire 4 ans temps plein au Québec : réflexions quant aux besoins et aux enjeux de formation continue des enseignantes. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 13(1), 80-90.  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/74689>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES).  
[https://crires.ulaval.ca/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- Charron, A. (en cours). *Formation et accompagnement d'orthopédagogues et d'enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans dans la mise en œuvre d'interventions préventives pour soutenir la réussite éducative des enfants*. Conseil de recherche en sciences humaines – Programme d'engagement partenarial.
- Charron A. et Lachapelle, J. (2023). *Quand la collaboration interprofessionnelle s'invite à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement et les apprentissages de tous les enfants*. [communication orale]. 10<sup>e</sup> Colloque international en éducation, Montréal, QC. <https://colloque2023.crifpe.ca/fr/papers/details/952>
- Charron, A. et Lachapelle, J. (2024). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 62(1), 26-30.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n621-2024>

- Cumming, T. et Wong, S. (2012). Professionals don't play: challenges for early childhood educators working in a transdisciplinary early intervention team. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 127-135. <https://doi.org/10.1177/183693911203700115>
- Dezutter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. Dans M. Coupremagne (dir.), *Les dynamiques des apprentissages : la continuité au cœur de nos pratiques de 2 ans ½ à 14 ans* (p. 22-35), De Boeck.
- 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>
- Dubé, F., Paviel, M.-J. et Dufour, F. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. Apprenants en difficulté et littératie. <https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/guide-coenseignement/>
- Dupuis-Brouillette, M. et St-Jean, C. (2020). Collaboration et planification de situations mathématiques : conceptions d'orthopédagogues. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 29-38. <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/71658>
- Emery, R. et Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation*, HS7. <https://doi.org/10.4000/ree.9333>
- Friend, M. (2021). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G. et Geci, D. (2022). The interplay of individual and organizational factors with early childhood teachers' level of work motivation, job satisfaction, and burnout. *International Journal of Educational Reform*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10567879221114891>
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].  
<https://archipel.uqam.ca/14715/>

- Laforme, C. (2017). Mise en place d'une pratique collaborative au préscolaire dans le cadre d'un projet de développement du concept de nombre : le cas d'une dyade enseignante-orthopédagogue [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8236/>
- Lamarche, A. (2020). *Les pratiques de l'orthopédagogue dans le soutien à l'émergence de l'écrit au préscolaire*. [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9474/>
- Lanaris, C., April, J., Nadon, M., Sinclair, F. et Bigras, N. (2015, 30 juin). *La collaboration dans un contexte de transition : Sur quel pas danser entre obligation et volonté?* [communication orale]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187897>
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 79-98). Presses de l'Université du Québec.
- Langford, R., Di Santo, A., Valeo, A., Underwood, K. et Lenis, A. (2018). The innovation of Ontario full-day kindergarten educator teams: have they reproduced the split systems of care and education? *Gender and Education*, 30(5), 569-586. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258456>
- Leclerc, L. (2019). *Relations et articulation entre le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/36473>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2021). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9721>
- McKinnon-Côté, É. et Parent, A.-S. (2021). Que pensez-vous du Programme-cycle de l'éducation préscolaire ? *Revue préscolaire*, 59(3), 10-13. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/1f69da1a->



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[0ca5-4b9a-8aeb-9ef3dede1aa2?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn593-2021](https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveauete/resultats-de-la-recherche/detail/article/resultats-des-epreuves-unique-de-juin)

- Ministère de l'Éducation (2024). Résultats aux épreuves uniques de juin. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveauete/resultats-de-la-recherche/detail/article/resultats-des-epreuves-unique-de-juin>
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Tout pour nos enfants : stratégie 0-8 ans*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Strategie\\_0-8\\_ans.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2010). *Évaluation du programme : plan d'action pour amélioration du français (premier rapport d'étape)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010, Rapport d'évaluation abrégé*. Gouvernement du Québec.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Moreau, A. C., Robertson, A. et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, 33(2), 142-160. <https://doi.org/10.7202/1079105ar>
- Payler, J. K. et Georgeson, J. (2013). Personal action potency: early years practitioners participating in interprofessional practice in early years settings. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771322>
- Pelletier, M. (2018). *Les orthopédagogues au préscolaire et au primaire : utilisation de stratégies pédagogiques et enjeux associés à la pédagogie par le jeu* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. [https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1552/1/Mylene\\_Pelletier\\_aout\\_2018.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1552/1/Mylene_Pelletier_aout_2018.pdf)
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model : Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>
- Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), 114-138. <https://doi.org/10.37571/2022.0306>
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531-540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>