



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte des retombées de la réflexion
théorique

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

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

charron.annie@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Les apprentissages en littératie débutent bien avant l'entrée au primaire. En effet, dès l'éducation préscolaire, les enfants de quatre et de cinq ans développent différentes attitudes, connaissances et habiletés en langage oral et écrit (Rohde, 2015). À cet égard, les personnes enseignantes et les autres membres du personnel scolaire qui interviennent à l'éducation préscolaire 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; Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023; Vernon-Feagans et al., 2019).

Cet article présente donc les caractéristiques et avantages au cœur de la collaboration interprofessionnelle en milieux éducatifs et scolaires de même que des conditions qui en facilitent l'implantation. Pour soutenir le développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, des modalités de co-intervention impliquant les personnes enseignantes et d'autres membres du personnel scolaire seront également détaillées.

Caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle en milieux éducatifs et scolaires

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; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018).

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

Caractéristiques	Descriptions
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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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.

Avantages de la collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle présente des avantages à la fois pour les membres du personnel scolaire et pour les enfants.

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);
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).



Conditions favorables au travail de collaboration interprofessionnelle

Parmi les conditions soutenant la collaboration interprofessionnelle, 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). 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, la sensibilité développée quant à la réalité des autres et la connaissance de leur domaine d'expertise respectif (Beaumont et al., 2011).

Finalement, 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).

Pratiques de collaboration interprofessionnelle en soutien au développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire

Inspirées par des modalités de coenseignement expérimentées au primaire (Dubé et al. 2019), cinq modalités de co-intervention adaptées au contexte de l'éducation préscolaire (Charron et Lachapelle, 2024) sont proposées ci-après et illustrées par des exemples 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 de l'école (p. ex. orthopédagogue, orthophoniste) et toutes deux interviennent en classe auprès des enfants.



Tableau 2
Modalités de co-intervention et exemples pour soutenir le langage oral et écrit

Modalité de co-intervention	Description	Exemple de co-intervention pouvant soutenir le développement du langage oral et écrit
Intervention/observation	<p>Animation par une personne intervenante d'une activité dirigée (planifiée par l'une des 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>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 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>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<p>Interventions en ateliers</p>	<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 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>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Soutien partagé - cibles différentes	Activités choisies librement par les enfants (cibles différentes) Soutien offert aux enfants par les deux personnes intervenantes et adapté à leurs besoins	Pendant les jeux libres, la personne enseignante et l'orthopédagogue circulent en classe pour soutenir les enfants selon leurs besoins du moment. La personne enseignante félicite les enfants qui sautent dans les cerceaux pour compter les syllabes du nom d'objet pigé dans un sac. L'orthopédagogue prend le rôle d'une cliente dans le coin « épicerie » en demandant aux enfants de l'aider à trouver différents aliments : fruits, légumes, produits céréaliers, etc.
--------------------------------------	--	--

Conclusion

À la lumière des exemples de collaboration interprofessionnelle présentés, il est possible de constater que de telles pratiques peuvent s'actualiser à l'éducation préscolaire pour soutenir les premiers apprentissages en littératie.

Références

- 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>
- 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
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.

Charron, A. et Lachapelle, J. (2024). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 62(1), 26-30.

<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.

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/>

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

Friend, M. (2021). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson.

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/>

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>

Ministère de l'Éducation (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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 (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
<https://www.ctreq.qc.ca/la-collaboration-entre-enseignants-et-intervenants/>
- 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>
- 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>
- 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>