

ACTIONS CONCERTÉES

MIXITÉ 2.0

*Maximiser la communication entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire,
de la santé et des services sociaux :
vers un cycle de vie d'un plan d'intervention
numér-actif*

Chercheur principal ou chercheuse principale

Audrey Raynault, Université Laval

Cochercheur et cochercheuses

Francine Julien-Gauthier, Université Laval

Stéphane Allaire, Université du Québec à Chicoutimi

Élodie Marion, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation

et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Date de dépôt du rapport :

29/05/2026

Remerciements

- Merci à tous les parents et aux trois communautés-écoles d'avoir participé aux innovations de leurs milieux visant l'augmentation du taux de réussite et de persévérance scolaire des élèves en situation de vulnérabilité.
- Merci à la patiente partenaire, Louise Patenaude pour sa contribution indéniable pendant ces trois années auprès des élèves et de leurs parents et qui a su porter son rôle de « l'ange-gardien ». Sans toi, Louise ce projet n'aurait pas été aussi porteur de sens. Là où « se comprendre » a pris tout son sens.
- Merci à Maha Guesmi, doctorante et Sarah Danis, étudiante graduée à la maîtrise pendant l'étude pour leurs yeux de lynx, leur patience, leur vigilance et leur leadership collaboratif auprès de l'équipe de recherche. Je tiens à souligner leur capacité d'adaptation et leur écoute auprès des trois écoles.
- Merci à mes trois collègues : la professeure Francine Julien-Gauthier, le professeur Stéphane Allaire et la professeure Élodie Marion pour leur support indéfectible et surtout leurs apports scientifiques à cette recherche interventionniste. Sans vous, MIXITÉ 2.0 n'aurait pas pu exister. Merci d'y avoir cru, cela même à mes débuts de carrière à titre de professeure d'université.
- Je remercie Érik Ashley, graphiste et traducteur pour l'illustration de la figure sur la typologie des affordances socio-numériques et pour le design de Référentiel Parent Partenaire en 3 compétences clés.
- Je dédie ce rapport de recherche à ma fille : merci pour ton support, patience et autonomie pour ces quelques 60 soirées où j'ai été à huis-clos en visioconférence avec les communautés-écoles pour MIXITÉ 2.0.

Table des matières

Sommaire	4
Résumé	5
Partie A.....	11
1. <i>Problématique</i>	11
1.1 Le triptyque du plan d'intervention au Québec : entre cadre légal, visée collaborative et défi de participation de l'élève et de ses parents	11
1.2 La collaboration interprofessionnelle et l'approche de partenariat dans le cadre du PI au Québec	12
1.3 Les usages du numérique et le PI : entre potentiel collaboratif et fracture numérique	13
2. <i>Question et objectifs de recherche</i>	14
2.1 Question de recherche	14
2.2 Objectifs de recherche	14
Partie B: Cadre méthodologique	15
<i>Collecte des données</i>	16
<i>Analyse des données</i>	16
Partie C : Résultats.....	19
1-Phase RDÉ : Analyse et exploration.....	19
1.1 Les tensions à travers les phases du plan d'intervention et usages du numérique	19
2.Phases RDÉ 2 et 3 : Design/construction et Évaluation/Réflexion.....	23
2.1 Nouveaux alignements mis en place.....	23
Partie D: Pistes d'actions soutenues par les résultats de la recherche	29
1. <i>Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en 3 compétences clés</i>	29
2. <i>Continuum de pratiques collaboratives et compétences clés du Référentiel</i>	31
3. <i>Des plans d'intervention numériques inclusifs</i>	32
Partie E Nouvelles pistes ou questions de recherche	36
Remerciements.....	2
Partie F: Références et bibliographie (principale).....	36
Annexe 1 Tableau sur <i>Portraits des outils numériques institutionnels et non institutionnels au début de l'étude MIXITÉ 2.0 (phase 1)</i>	38
Annexe 2 Explication tensions de communication	39
Annexe 3 Explication tensions de Clarification des rôles et responsabilités	39
Annexe 4 Explication tensions liées à la participation de l'élève.....	40
Annexe 5 Explication tensions liées à la participation des parents.....	41
Annexe 6 Tableau sur <i>Types d'affordances socio-numériques absentes, perçues et émergentes lors des phases du plan d'intervention au projet MIXITÉ 2.0 -phase 1</i>	43
Annexe 7 Explication sur les nouveaux alignements souhaités par les communautés-écoles.....	45
Annexe 8 Explication au sujet des pratiques collaboratives	46
Annexe 9 Tableau sur <i>Affordances perçues sur la plateforme numérique FLEX (communauté-école privée)</i>	54
Annexe 10 Napperon synthèse du Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en 3 compétences clés (p.10)	55
Annexe 11 Tableau sur <i>Participants des trois communautés-écoles</i>	56
Annexe 12 Le Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en trois compétences clés	56
Annexe 13 Références et bibliographie	57

À tous les parents, au personnel scolaire, de la santé et des services sociaux ainsi que communautaire : pour vous accompagner à briser les silos. Aux élèves plus vulnérables du Québec qui ont besoin qu'on leur crée de l'*espace* tant numérique qu'en présentiel pour mobiliser leur agentivité pendant leur cheminement scolaire.

Mon souhait : que l'approche de partenariat promue dans cette étude se déploie à grande échelle.

Audrey Raynault, Ph. D.

« Ne pas railler, ne pas déplorer, ne pas maudire, mais comprendre. » (Spinoza -Philosophe ayant inspiré les pédagogies centrées sur l'activité de l'élève, la compréhension de soi et la liberté intellectuelle).

Sommaire

Au Québec, le plan d'intervention (PI) vise à soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et repose sur une logique de collaboration interprofessionnelle. Toutefois, plusieurs recherches montrent que le PI est surtout perçu comme une formalité administrative plutôt qu'un véritable levier pédagogique et collaboratif. Cette situation est accentuée par des outils numériques institutionnels peu accessibles, qui restreignent la communication entre les acteurs et entravent le pouvoir d'agir de l'élève. C'est dans ce contexte que la recherche MIXITÉ 2.0 répond au besoin de cette action-concertée pour améliorer la communication école-communauté-parents. Elle a permis de coconstruire des pratiques collaboratives selon une approche partenariale avec les élèves et leurs parents : informer, communiquer, participer, collaborer lors des phases du PI. Les résultats mettent en évidence l'importance de tenir compte d'affordances socionumériques clés du PI numérique institutionnel : inclusion, communication, synchronisation et coordination. De telles affordances contribuent à un PI numérique inclusif qui favorise des interactions en temps réel ainsi qu'un partage plus équitable de l'information. Malgré les avancées auxquelles a donné lieu cette recherche, un enjeu majeur persiste, soit celui de la fracture numérique ainsi que de la capacité des parties prenantes à participer à toutes les phases du PI. Des contraintes structurelles et organisationnelles liées à l'accès et à la gestion des plateformes numériques peuvent nuire au processus du PI. En ce sens, l'innovation passe par la capacité des institutions à cocréer des plateformes de PI numériques inclusives tout en protégeant et en échangeant les données qui concernent les éléments partagés collectivement (les données de l'équipe du PI liées aux objectifs, moyens et attentes de l'élève). Ainsi, une transformation des pratiques

apparaît nécessaire, en passant d'une approche d'expert qui se rapproche du « paternalisme » à une approche de partenariat fondée sur le « faire avec » l'élève et ses parents.

Résumé

Au Québec, le PI constitue le principal dispositif légal visant à soutenir la réussite des élèves HDAA (Gouvernement du Québec, 2020). Conçu comme un outil de coordination et de concertation entre l'école, la famille et les services de santé, il devrait favoriser une collaboration étroite entre les différents acteurs ainsi qu'une participation active de l'élève et de ses parents (CSÉ, 2024; CTREQ, 2018b). Toutefois, les recherches scientifiques et les observations de terrain révèlent un écart important entre les intentions prescrites et les pratiques réelles. Le PI est encore fréquemment perçu comme une formalité administrative plutôt qu'un véritable levier pédagogique et collaboratif. Dans ce contexte, la participation de l'élève et de ses parents demeure souvent limitée, ceux-ci étant relégués à un rôle passif dans un processus dominé par des experts (CTREQ, 2018b; Gaudreau et al., 2022).

Cette marginalisation s'explique, par exemple, par la complexité du système, le manque de temps et une compréhension hétérogène du processus du PI. De plus, le recours à un langage complexe, peu accessible (Zeitlin et Curcic, 2014), ainsi que l'utilisation d'outils numériques institutionnels inaccessibles ou unidirectionnels contribuent à éloigner les parents et les élèves du processus (Danis, 2025; Guesmi, 2024). C'est dans ce contexte que le projet de recherche MIXITÉ 2.0 a émergé en partenariat avec des milieux scolaires, en réponse à un besoin exprimé par les milieux de transformer le PI en une véritable pratique de partenariat médiatisée par le numérique.

Afin de répondre à ces enjeux, la recherche s'est articulée autour de la question suivante : comment mettre en œuvre une pratique collaborative médiatisée par le numérique entre l'élève et le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux, afin de soutenir la participation active de l'élève pendant toutes les phases du cycle de vie d'un PI scolaire numér-actif ? Pour y répondre, un objectif

de codesign est poursuivi, soit cocréer et expérimenter des pratiques collaboratives de communication, la clarification des rôles et la collaboration école-famille-communauté, dans le but de renforcer la participation active des élèves et leur réussite scolaire.

Les objectifs spécifiques ont permis d'atteindre ce dernier :

- Décrire les pratiques et les composantes des compétences de communication, de collaboration et de clarification des rôles et responsabilités mises en œuvre en partenariat avec l'élève, ses parents et les personnes intervenantes des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux, mobilisées avec et sans les outils numériques.

- Identifier les tensions et les contradictions entre les élèves, leurs parents et les personnes intervenantes scolaires, des milieux de la santé et des services sociaux et comment elles sont résolues (y compris à travers les outils numériques).

- Décrire les manifestations de participation (y compris à travers les outils numériques) des élèves, de leurs parents et des personnes intervenantes des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux, de même que leur évolution dans le temps.

- Coélaborer un référentiel de compétences de communication, de collaboration et de clarification des rôles et des responsabilités se mobilisant pendant le cycle de vie de PI à l'aide du numérique.

Nous avons mené une recherche intervention qui a permis la participation de trois milieux scolaires. Pour réaliser celle-ci, nous avons utilisé le cadre opérationnel de l'Educational Design Research (EDR) ou Recherche Design pour l'éducation (RDÉ) de McKenney et Reeves (2019) qui s'organise en trois phases principales: analyse et exploration; design et construction; évaluation et réflexion. Trois communautés-écoles formées de personnes participantes (parents, élèves, personnels scolaires et des services complémentaires, de santé et services sociaux) provenant de deux écoles secondaires publiques et d'une école privée (N=69) ont participé. Une quatrième communauté a émergé en cours de route. Elle

a regroupé exclusivement des parents provenant des trois communautés-écoles et s'est concentrée sur la cocréation du Référentiel Parent Partenaire en trois compétences clés.

Les résultats obtenus mettent en évidence des tensions, mais aussi un potentiel d'innovation. Au début de l'étude, les données témoignaient d'un sentiment d'exclusion et d'un manque de clarification des rôles et des responsabilités entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux dans le processus du PI. À titre d'exemple, les parents ont rapporté être peu informés de la « notion de PI », voire du processus du PI de leur enfant. « Personne n'a été consulté [...] puis on revient sur le PI de l'année d'avant sans considérer les améliorations de l'été » (Parent). Ce constat témoigne d'une faible consultation des parents et d'une tendance à reproduire des décisions sans réelle coconstruction. Les élèves exprimaient majoritairement une participation limitée à leur PI. « On n'est au courant de rien » (Élève), illustrant un déficit d'information et une mise à distance du principal concerné par le PI.

La première phase de notre RDÉ confirme que la communication demeure largement unidirectionnelle, de l'école vers la famille, et que l'élève « subit » son PI plutôt qu'y participe activement. Cette dynamique fragilise l'engagement des acteurs et limite leur capacité à communiquer, participer et collaborer de manière significative. Elle révèle également un paradoxe important : l'élève est appelé à se responsabiliser dans son PI sans toujours disposer des informations, des outils et du soutien nécessaires pour s'y engager pleinement.

Les deuxième et troisième phases de notre RDÉ ont permis de coconstruire et d'expérimenter des pratiques collaboratives : informer, communiquer, participer, collaborer dans une approche de partenariat avec les parents pendant les phases du plan d'intervention de l'élève. En phase avec ces quatre pratiques collaboratives, les ajustements ont permis également la création d'une typologie d'affordances socionumériques qui a servi pour l'éventuelle adaptation du PI numérique institutionnel d'un CSS en un espace de partenariat partagé et la cocréation de la plateforme FLEX au sein de la communauté-école

privée. Trois types principaux d'affordances ont été dégagés. L'inclusion qui renvoie à la nécessité d'offrir un accès direct aux outils numériques pour l'élève et ses parents, accompagné d'un langage simplifié et d'aides à la compréhension. La communication qui souligne l'importance de créer des espaces d'échange pluridirectionnels permettant des interactions continues (synchrones et asynchrones) entre les acteurs. Enfin, la synchronisation et coordination qui concernent le partage d'informations en temps réel et la visibilité des échéances pour tous les participants ainsi que la clarification des rôles et des responsabilités de chacun afin d'assurer une continuité entre l'école et la famille.

Le projet a donné lieu, pour la communauté-école privée, à la coconstruction d'une plateforme d'un PI numérique intitulée FLEX illustrant concrètement ces affordances. Cette plateforme incarne le concept de PI numér-actif, dans lequel l'élève, les parents et les intervenants peuvent interagir de manière continue et transparente. Elle permet notamment à l'élève de commenter ses objectifs, aux parents de suivre les interactions en temps réel et aux intervenants de collaborer de manière synchrone et asynchrone. Cependant, pour les deux communautés-écoles publiques, des contraintes liées à l'accès aux technologies, à la gestion des données et à l'organisation des systèmes numériques institutionnels ont freiné l'adaptation de leur PI numérique. Ces obstacles contribuent à maintenir des inégalités d'accès et d'usage du numérique, ce qui peut limiter la capacité des élèves et des parents à s'engager pleinement dans le processus du PI numérique institutionnel. En revanche, des voies de contournement favorisant l'agentivité de l'élève ont été empruntées par la communauté-école en adaptation scolaire pour réduire cette fracture numérique et maximiser la participation active de l'élève et de ses parents pendant le cheminement de l'élève.

La première piste d'action, proposée par ce projet, consiste à opérer un changement de posture en passant d'une approche experte à une approche de partenariat fondée sur le « faire avec ». Cela implique de reconnaître le parent comme un partenaire à part entière et l'élève tant que possible responsable de son PI. L'approche de partenariat repose sur trois piliers : confiance mutuelle, empathie et complémentarité

des savoirs. Ces piliers représentent les bases du Référentiel du parent partenaire lequel constitue une contribution significative à cette recherche. Le Référentiel du Parent partenaire en trois compétences-clés cocréé par la communauté-parents de MIXITÉ 2.0, inséré en annexe et publié sur Corpus UL accompagnera désormais tous les parents du Québec et non seulement ceux ayant des enfants en situation de vulnérabilité afin de les outiller à être de véritables partenaires : partant du principe que la vulnérabilité peut être à la porte de quiconque. Notre référentiel est un outil concret aussi dédié au personnel scolaire, de la santé et des services sociaux et communautaires axé sur le développement d'une relation durable par des pratiques collaboratives avec l'élève et ses parents.

La deuxième piste concerne le développement et le déploiement de plateformes du PI numériques inclusives conçues comme de véritables espaces d'interaction plutôt que de simples dépôts de documents. Elles devraient offrir un accès direct aux élèves et aux parents, soutenir la communication continue, favoriser une compréhension commune du PI et clarifier les rôles des acteurs concernés. Ces plateformes pourraient ainsi soutenir les pratiques de partenariat qui visent à informer, communiquer, participer et collaborer pendant le PI. Les résultats soulignent également l'importance de tenir compte des affordances socionumériques d'inclusion, de communication, de synchronisation et de coordination afin d'en renforcer le potentiel inclusif.

Les retombées de cette recherche concernent différents niveaux du système scolaire. Pour les décideurs, elles mettent en évidence la nécessité d'arrimer les innovations technologiques à des politiques favorisant la participation des acteurs. Pour les directions et le personnel scolaire, elles offrent des pistes pour transformer le PI en un outil plus inclusif. Pour les élèves et leurs parents, elles soulignent la complémentarité des savoirs d'expérience aux savoirs professionnels nécessaires pour une relation durable avec le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux ainsi que la communauté.

Enfin, cette recherche contribue à documenter les phases du PI comme un processus, un espace de dialogue, de collaboration et de coconstruction en mettant en exergue quatre pratiques collaboratives: informer, communiquer, participer, collaborer. En mobilisant le potentiel du numérique de manière inclusive et réfléchie, il devient possible de transformer le PI en un véritable levier de persévérance scolaire, favorisant le développement du pouvoir d’agir de l’élève, tout en renforçant les liens entre les différents acteurs impliqués dans son parcours.

Partie A

1. Problématique

1.1 Le triptyque du plan d'intervention au Québec : entre cadre légal, visée collaborative et défi de participation de l'élève et de ses parents

Au Québec, le PI constitue un dispositif central de soutien à la réussite des élèves HDAA. Inscrit dans une obligation légale en vertu de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2020) et recommandé dès 1984 par l'Office des personnes handicapées du Québec (20, 2020), le PI est défini comme « un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève » (MEQ, 2004, p. 8). Entre prescription et mise en œuvre se pose la question centrale de la place réelle de l'élève au sein de son propre PI et des pratiques collaboratives à mobiliser pendant ses phases. Dans cette optique, Gaudreau et ses collaborateurs (2021) présentent le cycle du PI en quatre principales phases : l'investigation, la collecte et l'analyse, la concertation et la réalisation. Dans cette perspective, dans un PI autodéterminé (ou autodirigé), l'élève occupe une place centrale à chaque phase. L'élève anime ou coanime les rencontres concernant son PI : il nomme ses forces et ses défis, suggère ses propres objectifs et sollicite l'avis des adultes afin de bâtir un plan qui soit véritablement à son image.

Concrètement, il existe un écart entre la littérature qui reconnaît la participation active comme condition d'efficacité du PI et les pratiques observées qui semblent marginaliser la voix de l'élève. Selon plusieurs auteurs, une participation active de l'élève favorise l'engagement scolaire, la compréhension des objectifs, le développement de l'autonomie et de l'autodétermination (Algozzine et al., 2001; Cavendish et al., 2017; Test et al., 2005). Cependant, les données issues du contexte québécois indiquent que les rencontres de PI se déroulent fréquemment en l'absence de l'élève ou avec une participation limitée à une posture passive (Goupil, 2020; Robert et al., 2016). Au-delà de la simple présence aux rencontres, la question centrale devient celle de l'agentivité de l'élève dans le cycle de vie du PI. Dans le contexte du PI, l'agentivité se manifeste ainsi par la capacité de l'élève à agir intentionnellement sur son parcours scolaire (Bandura, 2001), à exercer un pouvoir décisionnel et à collaborer avec les adultes dans une

perspective partenariale. De son côté, la participation active décrit ce que l'élève fait concrètement pendant le processus de son PI : pouvoir nommer ses besoins, formuler des objectifs, contribuer aux décisions et s'approprier les moyens d'intervention (Gaudreau et al., 2021; Myara, 2011). Toutefois, l'agentivité de l'élève demeure freinée par un soutien limité à sa participation, à son autodétermination et à la préparation de ses rencontres ainsi que par la fragmentation des services et les divergences intersectorielles (Allenbach et al., 2016; Martin-Roy, 2019; Rousseau et al., 2018; Tétreault et al., 2010). De plus, les parents, dont la participation est reconnue comme un facteur clé de réussite, sont eux-mêmes souvent cantonnés à une implication formelle et passive (Chouinard et al., 2023; Gaudreau et al., 2021; Myara, 2018).

1.2 La collaboration interprofessionnelle et l'approche de partenariat dans le cadre du PI au Québec

La collaboration interprofessionnelle (CIP) constitue un levier central dans la mise en œuvre du PI au Québec. Cette collaboration réunit les personnes enseignantes, professionnelles des services éducatifs complémentaires ou intervenantes du réseau de la santé et des services sociaux à travailler dans une approche de partenariat avec les parents et l'élève lui-même (CPIS, 2024; D'Amour et Oandasan, 2004; Fragasso et al., 2018; MEQ, 2025; Raynault, 2022). En ce sens, la CIP contribue à améliorer la qualité des services, à réduire les erreurs et à renforcer la communication entre les membres d'une équipe (OMS, 2010; Reeves et al., 2016). Or, plusieurs obstacles entravent la CIP dans des contextes intersectoriels comme le manque de lignes directrices claires, l'ambiguïté des rôles, les contraintes de temps, des restrictions de ressources et le cloisonnement professionnel (Allenbach et al., 2016; Barr et Gray, 2013; Ellis-Robinson, 2021; Lemay et al., 2021; Tétreault et al., 2010). Dans cette perspective, plusieurs auteurs recommandent de renforcer les pratiques collaboratives intra et interprofessionnelles, de soutenir les relations école-famille-communauté et de favoriser le leadership

collaboratif des directions d'école (Bates et al., 2019; Blanchette, 2020; CTREQ, 2018a; Deslandes, 2019; Epstein, 2018; Malluhi et Alomran, 2019; Larivée et al., 2017; Raynault, 2022).

1.3 Les usages du numérique et le PI : entre potentiel collaboratif et fracture numérique

Le numérique peut être envisagé comme un levier permettant de soutenir la CIP et la continuité des communications entre les parties prenantes pendant le cycle de vie du PI (Guesmi, 2024; Raynault, 2022).

L'intégration de plateformes numériques, notamment le PI numérique ne peut être dissociée des enjeux d'inégalités qui traversent les milieux scolaires (Collin, 2013; 2023). Dans cette perspective, Brotcorne et Vendramin (2021) proposent de distinguer trois ordres complémentaires d'inégalités numériques. La première inégalité relève de l'accès aux technologies, la deuxième des compétences nécessaires pour les utiliser et la troisième de la capacité d'en tirer des bénéfices concrets. Ainsi, l'accès à un outil ne garantit pas, en soi, une appropriation effective ou un usage porteur de bénéfices, ces derniers étant fortement influencés par les trajectoires scolaires et les contextes sociaux. Dans le cadre du PI, ces inégalités numériques se traduisent par des obstacles concrets à la participation des parents et des élèves. En effet, les compétences numériques, les conditions de vie, les barrières linguistiques ou encore le parcours migratoire peuvent limiter leur implication dans les échanges avec l'école et dans les démarches du PI (Collin et al., 2023). Ainsi, sans accompagnement adapté, le numérique risque de reproduire, voire d'accentuer, certaines inégalités présentes dans les milieux. De plus, plusieurs plateformes institutionnelles permettent la consultation d'informations sans offrir de véritables espaces interactifs favorisant la communication ou la prise de décision partagée (Mazon et al., 2021; Meyer et al., 2023). Dans cette perspective, l'étude des usages du numérique dans le cadre du PI ne peut se limiter à une analyse fonctionnelle des outils technologiques. Elle doit considérer les affordances socionumériques (Allaire, 2006), soit les possibilités d'interaction qu'un environnement numérique rend accessibles. Issues des travaux de Gibson (1979) et de Norman (2013), les affordances permettent d'examiner dans

quelle mesure les outils numériques favorisent la communication, la coordination, la clarification des rôles et la participation active de l'élève et de ses parents à chacune des phases du PI.

À la lumière de ces constats, l'intégration du numérique dans les phases du PI constitue à la fois une opportunité et un risque. Elle peut renforcer la continuité des interventions, la synchronisation et la participation active de l'élève, tout en reproduisant des inégalités d'accès, d'usage et de compétences entre milieux scolaires, notamment entre secteurs public et privé, et entre les acteurs des milieux éducatifs et ceux de la santé. Il apparaît donc scientifiquement pertinent d'étudier comment les usages actuels du numérique soutiennent ou entravent la CIP et la participation de l'élève, et comment un PI numérique institutionnel pourrait être conçu à partir d'affordances numériques inclusives favorisant l'équité, la continuité des communications et l'agentivité de tous les membres du PI.

2. Question et objectifs de recherche

2.1 Question de recherche

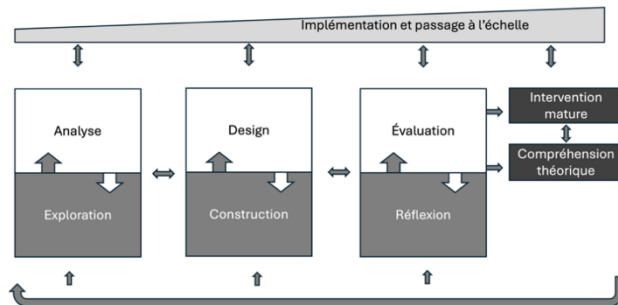
Cette recherche pose la question suivante : comment mettre en œuvre une pratique collaborative médiatisée par le numérique entre l'élève et le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux, afin de soutenir la participation active de l'élève pendant toutes les phases du cycle de vie d'un PI scolaire numér-actif ? Pour y répondre, un objectif de codesign est poursuivi, soit cocréer et expérimenter des pratiques collaboratives de communication, la clarification des rôles et la collaboration école-famille-communauté, dans le but de renforcer la participation active des élèves et leur réussite scolaire.

2.2 Objectifs de recherche

- Décrire les pratiques et les composantes des compétences de communication, de collaboration et de clarification des rôles et responsabilités mises en œuvre en partenariat avec l'élève, ses parents et les personnes intervenantes des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux, mobilisées avec et sans les outils numériques.
- Identifier les tensions et les contradictions entre les élèves, leurs parents et les personnes intervenantes scolaires, des milieux de la santé et des services sociaux et comment elles sont résolues (y compris à travers les outils numériques).
- Décrire les manifestations de participation (y compris à travers les outils numériques) des élèves, de leurs parents et des personnes intervenantes des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux, de même que leur évolution dans le temps.
- Coélaborer un référentiel de compétences de communication, de collaboration et de clarification des rôles et des responsabilités se mobilisant pendant le cycle de vie de PI à l'aide du numérique.

Partie B: Cadre méthodologique

Pour réaliser le projet MIXITÉ 2.0, nous avons utilisé le cadre méthodologique de recherche intervention



pour l'éducation (RDÉ) *Educational Design Research (EDR)* de McKenney et Reeves (2019) qui se déroule en trois phases principales: analyse et exploration; design et construction; évaluation et réflexion illustré à la figure ci-

contre. Chaque phase s'est déroulée avec trois communautés-écoles formées de personnes participantes (parents, élèves, personnels scolaires et des services complémentaires, de la santé et des services sociaux) provenant de deux écoles secondaires publiques (adaptation scolaire et régulier) et d'une école privée ainsi qu'une communauté-parents formée à partir des communautés-écoles (N=69) (Annexe 11). La quatrième école n'a pas pu participer. Au cours des trois années, la réalité des écoles (mouvements de personnel et changement d'école) a eu un impact sur le temps de participation des participants d'une année à l'autre. En accueillant ainsi une grande variété de participants, cela a permis d'aplanir de possibles situations d'iniquités. L'équivalent de ce qui est appelé une *patiente partenaire* dans le domaine de la santé et services sociaux a participé comme chercheuse tout au long des étapes de notre RDÉ : elle a agi comme « ange-gardien » des élèves et des parents afin de les accompagner tout au long de l'étude dans la mobilisation de leurs savoirs expérientiels en plus de promouvoir leur agentivité au sein des communautés-écoles.

La première phase de notre RDÉ a permis aux chercheurs et aux communautés-écoles participantes une coanalyse approfondie de leurs besoins selon leur contexte et s'est déroulée en cinq rencontres par milieu. La deuxième phase design/construction s'est amorcée avec la partie design-conception (cinq rencontres) s'est déroulée par communauté-école et a permis de formuler avec les communautés les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver à partir de l'analyse faite à la phase 1 en concordance avec les

données miroirs partagées à chaque communauté. La partie design (cinq rencontres) a permis d’amorcer les actions et la mise en place des pratiques collaboratives souhaitées et le codesign d’une plateforme de plan d'intervention numérique pour la communauté-école privée et des échanges au sujet des affordances socionumériques du plan d'intervention numérique du CSS qui concerne les deux communautés-écoles publiques. La troisième phase Évaluation/réflexion de notre RDÉ s’est déroulée en concomitance avec la partie de construction à la phase 2. Ainsi, certaines initiatives ont été abandonnées et d’autres renforcées au fur et à mesure de leur mise en place par des allers-retours. Dix rencontres avec la communauté-parents a permis le codesign du Référentiel.

Collecte des données

Les données qualitatives proviennent majoritairement de groupes de discussion (cinq rencontres par phase par école) (Davila et Dominguez, 2010) et de traces numériques recueillies pour chaque communauté. Nous avons aussi regroupé les parents volontaires parmi les écoles et CSS participants dans une communauté-parents pour cocréer le Référentiel parent partenaire (dix rencontres). Les groupes de discussion se sont déroulés sur trois années scolaires en visioconférence en ligne et en présence et ont été enregistrés dans MSTeams. Nous avons aussi recueilli des traces numériques qui correspondent à des interactions et fonctionnalités sur la plateforme FLEX de plan d’intervention numérique utilisée dans la communauté-école privée.

Le devis initial proposait la passation de deux questionnaires (données sociodémographiques et manifestations de l’agentivité) en trois versions (élèves, parents, intervenants) à plusieurs reprises durant les cycles de la recherche. Cependant, nous avons mis en doute la pertinence d’ajouter la passation de ce questionnaire puisque les participants à la recherche ont varié au cours des trois années et que ces derniers, pour la plupart, voyaient cette tâche alourdir leur temps passé à la recherche.

Analyse des données

L’approche de la thématisation semi-inductive a permis d’identifier les thèmes à partir des données elles-mêmes et de grilles conceptuelles de démarrage (Denis et al., 2019; Lavoie et Bourgeois-Guérin,

2021). Nous avons analysé la capacité des individus à s'approprier des outils pour agir selon leurs besoins communicationnels et de collaboration, que ce soit en mode synchrone ou asynchrone, à savoir les affordances socio numériques selon trois des catégories d'affordances d'Allaire (2006) : sans affordance, perceptibles et émergentes. Ainsi, la catégorie sans affordances, souligne l'absence d'affordances. Les affordances perceptibles sont identifiées selon les perceptions des individus dans les environnements numériques. Les affordances émergentes représentent l'apparition de nouvelles perceptions ou de possibilités envisagées par les utilisateurs. Le concept d'affordance socio numérique est ici mobilisé pour explorer les capacités d'action des personnes et les besoins des milieux de pratique interrogés en matière d'interactions numériques dans le cadre des phases du PI. Les potentialités des outils numériques (institutionnels ou non), concerne leur apport sur pratiques collaboratives lors des phases du PI. Le tableau 1 synthétise notre grille d'analyse de départ définissant les critères des types d'affordances socio numériques à partir des bases conceptuelles sur les processus de collaboration et les pratiques inclusives. Les processus de collaboration proviennent des travaux de Chiocchio et al. (2012) et de Raynault et al. (2020) : communication, synchronisation, coordination et celles concernant les pratiques inclusives sont issues de Caron (2021); Collin (2023); Danis (2025); Guesmi (2024); Moreno et Mayer (2007); Mazon et al. (2022). Les compétences de clarification des rôles et responsabilités, de communication du CPIS (2024) ont servi d'ancrage pour analyser les compétences de la pratique collaborative souhaitée et mise en action à travers les phases.

Tableau 1.

Critères des types d'affordances socio numériques pendant les phases du PI (version 1)

Types d'affordances socio numériques	
Affordances de communication	-Interactions au sujet des idées, d'information et ressources pour faire avancer le travail collectif -Partage des connaissances entre les personnes -Se comprendre au sujet des éléments de travail collectif
Affordances de synchronisation	-Organisation dans le temps et échéances -Travail/réalisation d'activités en asynchrone et synchrone

Affordances de coordination	-Qui fait quoi : partage des rôles et responsabilités -Organisation des tâches et responsabilités et faire le point -Prise de décision collective et changements nécessaires en cours de route
Affordances d'inclusion	-Respect de la diversité des besoins des personnes -L'équité et le numérique : accès, usages, bénéfices -Capacité d'évoluer de manière durable : mobiliser des ressources et moyens nécessaires -Participation de toutes les parties prenantes -Simplification des usages des outils numériques -Vulgarisation des informations partagées

Partie C : Résultats

1-Phase RDÉ : Analyse et exploration

1.1 Les tensions à travers les phases du plan d'intervention et usages du numérique

Au début de l'étude, les outils institutionnels utilisés pendant les phases du PI sont : Mozaïk-Portail, la plateforme de suivi personnalisé internet (SPI) et le plan d'intervention numérique (écoles publiques seulement), alors que les outils non institutionnels sont : Baromètre, OneDrive, Google Forms, et les courriels (Annexe 1). Par outils institutionnels, nous entendons les plateformes, logiciels implantés par les centres de services scolaires alors que les outils non institutionnels réfèrent plutôt à ceux disponibles et choisis librement sans être obligatoires. À cette phase, deux des communautés-écoles : privée et régulière publique, s'interrogent sur le nombre trop élevé de PI et la possibilité de réduire ce nombre par la mise en place de mesures universelles plus inclusives. La phase « Un PI est-il nécessaire » a fait l'objet d'une importante réflexion et constitué un levier en vue de réduire le nombre de PI. Pour la communauté-école en adaptation scolaire publique, le PI est nécessaire puisque tous les jeunes ont un PI. Nous synthétisons les tensions que les trois communautés-écoles ont fait émerger sur les pratiques de communication, de clarification des rôles et responsabilités, de participation active de l'élève puis de ses parents qu'elles vivent dans leur milieu pendant les phases du PI. Les encadrés mettent en exergue les extraits qui évoquent ces tensions. Chaque type de tensions est détaillée aux annexes 2-3-4-5.

Tensions au niveau des pratiques de communication pendant les phases du PI

- Communication descendante versus participation réelle aux communications
- Acteurs centraux versus voix des élèves et parents marginalisées
- Multiplication des canaux et accès versus cohérence
- Nombre élevé de PI versus capacité à communiquer dans le processus du PI (un PI est-il nécessaire? ou mesures universelles à implanter)

« Personne n'a été consulté à savoir comment que ça se passe et tout, puis qu'on revient sur le PI de l'année d'avant » (Parent).« Il faudrait que l'école puisse expliquer à l'élève c'est quoi, dès le début [...] que je puisse être consulté et faire partie du processus. » (Élève au secondaire).

« Je trouve que le plan d'intervention part des intervenants et non pas de l'élève. » (Parent de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« On (élève) n'est pas au courant de rien [PI] » (Élève au secondaire).

« Pour l'instant Mozaïk est à sens unique. Les parents ne peuvent pas commenter nos interventions ni même indiquer qu'ils ont vu le message. Nous dédoublons souvent la communication avec un courriel ou un appel téléphonique en plus. » (Orthopédagogue de l'école secondaire privée)

« Parce que quand je regarde au niveau des accès dans le plan d'intervention, le parent, il n'est pas... Il n'y a pas de contribution au plan. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« La quantité qui est selon moi est incommensurable, ça devient comme très très difficile à gérer. » (Direction adjointe de l'école secondaire régulière)

« On ne peut pas obliger personne à s'asseoir pour les 287 élèves avec des plans. » (Direction adjointe de l'école secondaire privée)

« J'ai toujours un malaise en début d'année quand je vois l'orthopédagogue partir avec ses 80 plans, la responsable des 80 plans l'été... Les TES qui partent avec une quantité là 30, 40, 50 plans d'intervention... Ça devient difficile de bien faire les choses. » (Direction de l'école secondaire régulière)

Tensions au niveau de la clarification des rôles et des responsabilités pendant les phases du PI

- Rôles flous versus responsabilités attendues
- Responsabilisation de l'élève versus manque de préparation
- Décisions concentrées versus coconstruction limitée
- Travail en silo versus collaboration interprofessionnelle

« Au début du PI et pendant aussi, tu sais, pour savoir comment ça se passe à la maison. Est-ce qu'ils appliquent tes moyens aussi comme étudiant à la maison par exemple et tout ça... Fait que je pense qu'il faudrait qu'on parle plus et que chacun ait son rôle, même les parents là-dedans. » (Orthopédagogue de l'école secondaire privée)

« On a plusieurs élèves avec qui en début d'année, on s'assoit avec le travailleur social [externe]. Puis, quand on fait des rencontres multi, le travailleur social revient encore cette semaine [...] Donc, vraiment pour assurer un suivi de ce qui a été fait aussi durant l'été avec l'intervenant des [centres de réadaptation pour élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme]. On veut essayer de pouvoir arrimer tout ça. Au lieu de travailler parallèlement chacun dans nos îlots, on veut travailler ensemble. On va essayer ça. » (Direction de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Moi, je me demande à quel point il y a un manque ou qu'il y a des enfants que ça fait des années qu'ils auraient pu être pris en charge différemment si le réseau de la santé communique et collabore avec le milieu scolaire. » (Parent de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« J'aimerais vraiment ça communiquer dans un outil qui fonctionne parce que ça serait bien plus simple de pouvoir tous collaborer ensemble [dans le PI] parce qu'on le sait là, le temps nous manque. J'aimerais ça. » (Direction de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Les profs, les intervenants [...] ils parlent entre eux autres, sans consulter l'élève » (Parent).

« Dans une école d'élèves à besoins particuliers, les enseignants, chaque semaine, ont vraiment des moments très précis pour s'asseoir, pour parler du plan d'intervention et pour faire des modifications. Dans une école régulière, il n'y a pas cette réalité-là. » (Direction adjointe de l'école secondaire régulière).

« Dans Mosaïk, les enseignants et l'élève peuvent voir le plan, mais ne peuvent pas communiquer d'informations en fait. Donc, SPI est utilisé par les TES ou l'orthopédagogue pour remplir le plan, mais après c'est ça... Donc, c'est peut-être là où la communication, la collaboration devient aussi plutôt difficile en lien avec le plan. » (Orthopédagogue de l'école secondaire privée). « En étant un peu entre la famille et le milieu scolaire, ce que je vois, c'est que souvent les mesures ou le plan d'intervention semblent moins efficaces à cause du manque de communication. » (Orthopédagogue d'un centre d'intervention multidisciplinaire)

Tensions au niveau de la participation des élèves pendant les phases du PI

- Participation souhaitée des élèves versus participation et « espace » limités offerts
- Expression de l'élève versus cadres administratifs peu adaptés
- Responsabilisation de l'élève versus manque d'accès et de soutien

« On a le droit de donner notre avis, mais pas tout le temps » (Élève au secondaire). « On a le droit de donner notre avis [...] mais on ne m'avait pas demandé ce que je voulais non plus [...] mes vrais besoins » (Élève au secondaire).

« Bien, la compréhension entre les élèves et les profs pour commencer... D'améliorer la communication entre l'élève et les professeurs, par rapport à mon vécu, c'est ça. » (Élève de l'école secondaire privée)

« Je ne sais pas ce qu'il y a dans mon plan [...] je ne sais même pas ce qu'est mon plan d'intervention » (Élève au secondaire).

« Moi, j'aimerais que les élèves aient accès à la plateforme d'une façon de pouvoir écrire des commentaires, pouvoir évaluer leur plan d'intervention. J'aimerais ça que le parent ait accès, que l'enfant ait accès. Ce serait un souhait parce que c'est évident. » (Direction adjointe de l'école secondaire régulière)

Tensions au niveau de la participation des parents pendant les phases du PI

- Informer seulement versus participer

- Reconnaissance des savoirs parentaux versus savoirs professionnels
- Responsabilités attendues versus soutien offert

« Les parents qui ne viennent pas du monde de l'Éducation [...] ne savent pas à qui s'adresser. » (Parent). « On est au courant du plan d'intervention après que l'équipe ait discuté » (Parent).

« Desfois, on a un portrait complètement différent à la maison et à l'école et je trouve ça intéressant qu'on puisse participer parce que souvent, on est au courant du plan d'intervention après que les équipes multi ou que le professeur et que l'équipe ait discuté, donc d'avoir le jeune et le parent qui peuvent participer ou comprendre un petit peu plus durant le processus, comment ça se passe... Je trouve ça vraiment intéressant, si on peut apporter un petit plus selon nos idées où notre façon de voir les choses ou apporter quelque chose qui est différent, peut-être d'avoir le lien aussi de l'école à la maison. Je pense, ça peut être un plus. » (Parent de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Il faut améliorer la communication et comment le parent peut être vraiment une source d'aide précieuse en soutien à l'élève et à l'école. » (Parent A de l'école secondaire privée)

« Mais là, l'intervenant du CSSS, la travailleuse sociale, l'intervenant des [centre de réadaptation pour élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme], nos intervenants dans l'école, les parents pourraient travailler tout le monde ensemble. C'est un peu là où est-ce qu'on voudrait amener notre plan d'intervention l'an prochain. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire)

Les nouveaux alignements souhaités par les communautés-écoles

Les nouveaux alignements proposés par les deux communautés-écoles publiques sont similaires et visent à renforcer le lien de confiance mutuelle entre l'école et les parents et à transformer le processus du PI vers une approche plus collaborative, continue et en partenariat avec l'élève et ses parents. Les communautés-écoles ont choisi de se former à l'approche *J'ai Mon Plan* (JMP) par la formation en ligne ouverte et gratuite et par des moments de formation en présentiel. Dès la phase d'investigation, proposée par cette approche, l'accent est mis sur une participation active de l'élève et des parents, afin de mieux identifier les besoins, de clarifier les rôles et de reconnaître les savoirs expérientiels, tout en portant une attention particulière aux transitions scolaires. L'annexe 7 détaillent ces alignements souhaités que nous synthétisons ci-bas.

Commun à toutes les communautés-écoles

- Renforcement des relations entre le personnel scolaire, les parents et l'élève vers une relation de confiance et de coconstruction des PI : développer des pratiques collaboratives pendant toutes les phases du PI
- Participation active de l'élève et de ses parents dès le début du processus (phase investigation)
- Transformation du PI administratif vers un processus continu, structuré et collaboratif et plus itératif
- Développement d'une plateforme de PI numérique inclusive avec potentiel de communication pluridirectionnelle

Communauté-école adaptation scolaire

Processus accessible à tous et inclusif : formulaires partagés, langage commun et vulgarisé, répartition des responsabilités

Communauté-école régulière

Diminuer le nombre de PI et améliorer les communications avec le personnel enseignant

Communauté-école privée

Développement d'une culture inclusive et collaborative (réduire le nombre de PI, valorisation du PI, accompagnement de l'élève)

Les extraits de l'encadré ci-dessous expriment les nouveaux alignements ci-haut énoncés.

« On veut pouvoir mettre son pied par terre et dire ça j'en ai besoin ou pas dans le PI. Juger de ce qui se passe comme outil pour voir s'il fonctionne ou pas. » (Élève de l'école secondaire privée)

« On veut que ça roule qu'on voie les bienfaits et qu'après ça on lui demande, deux semaines après : « Puis finalement, ce qu'on a fait la dernière fois c'est tu pas pire? » En cinq minutes... Puis que : « Oui, mais si on avait pu mettre ça, ça m'aiderait plus. », « Ok, on va l'essayer. Go! », « Ça ne marche pas ? » (Technicienne en éducation spécialisée de l'école secondaire privée)

« Je pense que l'élève devrait être beaucoup plus consulté. Tu sais, on essaie de mettre le plus de ressources possible alentour de l'élève, mais est-ce que c'est vraiment nécessaire ? Tu sais, si l'élève s'exprimait puis l'élève dirait que : « Moi, j'ai vraiment besoin de tout ça. » » (Parent de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Les élèves, ils n'ont même pas accès à leur PI par Mozaïk élèves. » « Moi, j'aurais aimé que ce soit quasiment interactif [...] même quelque chose en ligne » (Direction adjointe de l'école en adaptation scolaire).

« Nous, on fait ça tout le temps envoyer des plans d'intervention aux élèves parce que ce n'est pas normal qu'ils ne puissent pas le consulter et y avoir accès. C'est ça le problème. (Orthopédagogue de l'école secondaire privée).

« Déjà toutes les équipes travaillent dans ce sens-là, de faire participer l'élève à l'élaboration de son plan. Fait que là, ça va être vraiment la petite coche de plus de dire : « Ok, on va être rendu avec le parent. » Puis même dans certains cas, où est-ce que j'ai des partenaires, là, tranquillement, les partenaires embarquent de plus en plus avec nous, puis on fait un plan ensemble. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Ce que je trouvais intéressant de l'idée de former de petites équipes avec un élève, un parent, un TES en tout cas un membre du personnel aussi porteur du PI, c'est que tant au niveau de la collaboration que de la communication, on pourrait refaire ressortir c'est quoi les facilitateurs, puis c'est quoi les éléments qui mettent du sable dans l'engrenage aussi. » (Parent de l'école secondaire privée)

« Dans le fond, tantôt, il y a ma TES clinique qui va participer. C'est elle, qui va chapeauter les plans d'intervention, puis qui va pouvoir aussi guider les autres équipes, mais il y a aussi mes professionnels. Dans le fond, l'agent de réadaptation, la psychoéducatrice, puis peut-être la psychologue. Comme ça, on va être comme plusieurs à pouvoir guidé. Parce qu'en fait, c'est que chaque équipe-classe est associée à un professionnel. Donc, j'ai une TES clinique, un TES pivot qui ont des mandats différents. Ça serait de voir comment ils peuvent se partager ça, puis accompagner les équipes de PI à travers ça. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire)

« Il fallait que je leur explique dans le fond quels seraient leurs rôles en fait au sein de notre équipe. Donc, c'est sûr que je pense qu'il va falloir aussi qu'on précise certaines choses, même auprès des adultes. De quelles façons est-ce qu'on va travailler ça tous ensemble? » (Direction adjointe de l'école secondaire régulière)

« Le parent, il ne peut pas contribuer dans l'outil numérique. » (Parent). « On ne peut pas commenter dans le plan [...] on peut juste signer » (Parent). « Elle est là, la barrière. C'est ça, j'ai essayé d'aller voir dans tous les paramètres pour voir si je pouvais donner l'accès aux parents... Parce que nous autres, on va être considérés comme contributifs, participatifs. On peut avoir un onglet intervenant, administratif ou lecture. Mais les parents n'ont même pas ça. Je ne peux même pas aller leur attribuer quelque chose. Puis pourtant, ils devraient pouvoir. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire).

« C'est un système à sens unique. Les 3 TES puis moi on est les seuls à y avoir accès [OneDrive], puis on est les seuls à créer des documents que personne ne peut modifier... Puis effectivement, c'est complètement insensé, puis il faut régler ça avant de pouvoir aspirer à collaborer mieux parce qu'en ce moment, bien il n'y a pas de prof qui peut apporter de suivi là-dedans, il n'y a pas d'élèves qui peuvent noter comment ils se sentent ou comment ils ont appliqué leurs moyens. On n'a rien de tout ça. Nous en ce moment notre première considération, c'est sur notre logiciel parce qu'il nous gruge un temps immense et c'est un temps qu'on passe au détriment du temps avec l'élève. » (Orthopédagogue de l'école secondaire privée)

« Bien c'est par téléphone parce que l'aspect confidentiel, des fois, ça ne peut pas être envoyé et diffusé à la liste d'envoi. » (Psychologue d'un centre d'intervention multidisciplinaire). « On a chacun notre plateforme. Moi, j'ai ma plateforme du centre de services et eux c'est la plateforme du CIUSSS. » (Direction adjointe de l'école secondaire en adaptation scolaire).

2. Phases RDÉ 2 et 3 : Design/construction et Évaluation/Réflexion

2.1 Nouveaux alignements mis en place

La communauté-école secondaire publique régulière n'a pas poursuivi l'étude et s'est arrêtée à la phase exploratoire pour des raisons d'orientations de leur PEVR et budgets alloués. Néanmoins, ils ont pu partager leurs expériences à la communauté-école adaptation scolaire toutes deux du même Centre de services scolaire et les alignements souhaités des deux communautés-écoles ont permis à la communauté-école adaptation scolaire d'avancer dans la mise en place de leurs alignements pour la suite du projet. Ces deux communautés-écoles publiques ont choisi de s'unir pour proposer à la Direction des technologies de leur CSS de nouveaux alignements en phase avec les affordances émergentes relevées après la première phase de notre RDÉ. Le processus pour arrimer les affordances émergentes (annexe 6) sur la plateforme numérique du PI du CSS a été amorcé et sans poursuite pour le moment pour des raisons de protection de données et de gestion des communications entre les élèves, parents et personnel scolaire. Du côté de l'école secondaire privée, les affordances émergentes (annexe 6) ont servi au codesign de la plateforme FLEX notamment la possibilité aux parents, l'élève et le personnel scolaire d'interagir sur la plateforme et d'y avoir accès en tout temps. Certaines n'ont pas encore été retenues comme la synthèse vocale et les émojis. Malgré que le leadership des équipes de direction d'école et des communautés-écoles ait été indéniable et remarquable, nous soulevons qu'un écart entre l'école publique et privée est marqué en ce qui a trait à la fracture numérique. Nos résultats soulèvent que la plateforme numérique FLEX a contribué à transformer le processus du PI administratif vers une démarche pédagogique inclusive et interprofessionnelle pendant la mise en œuvre de l'approche *J'ai Mon Plan*. En revanche, pour les deux écoles publiques secondaires appartenant au même CSS, les parents et les élèves n'ont pas accès à la plateforme du PI numérique de leur CSS, ce qui démontre qu'ils sont touchés par la fracture de premier niveau. Cependant, nos résultats indiquent que des enseignants de l'école publique en adaptation scolaire ont contourné cette limite afin d'amoindrir la fracture d'accès et d'usage en permettant aux élèves de leurs groupes d'ouvrir le PI numérique sur la plateforme avec la personne qui

leur enseigne afin de lui donner l'opportunité d'écrire et de mettre à jour les informations dans leur PI avec eux. Ces initiatives nous apparaissent novatrices et avant-gardistes dans une structure numérique plus fermée et permettent d'amoindrir tous les niveaux de la fracture numérique. Par contre, ces initiatives demeurent hasardeuses et du cas par cas, ce qui contribue à exacerber tout de même la fracture numérique pour les parents et leurs jeunes ayant un PI. Le tableau 2 synthétise chaque niveau de fracture numérique selon chacune des deux plateformes de PI numérique et des outils non institutionnels utilisés dans la communauté-école adaptation scolaire.

Tableau 2.

Plateformes numériques de plan d'intervention et niveaux de fracture numérique

	Élèves	Parents	Personnel enseignant	Orthopédagogue	Personnel Scolaire autre	Direction d'école
Plateforme Flex (école privée)	Fracture numérique s'affaiblissant fortement					
Niveau 1 : accès	accès	accès	accès	accès	accès	accès
Niveau 2 : usages et compétences	Poursuivre la formation et informer sur les potentialités de FLEX de communication, de synchronisation, d'inclusion, de coordination, de clarification des rôles					
Niveaux 3 : inégalités de bénéfices	Les parents, élèves, enseignants et autres personnels scolaires apprennent progressivement à tirer profit des avantages de la plateforme comme levier de pratiques collaboratives : informer, communiquer, participer, collaborer pendant les phases du PI.					
CSS PI numérique institutionnel combiné aux outils non institutionnels	Fracture numérique plus importante et à diminuer					
Niveau 1 : accès	accès au PI numérique devant l'enseignant	x	accès sur demande	accès	x	accès
Niveau 2 : usages et compétences	usages devant l'enseignant	x	x	accès	x	accès
Niveaux 3 : inégalités de bénéfices	Écarts entre l'élève, ses parents et personnel scolaire en termes de bénéfices effectifs favorisant les pratiques collaboratives avec comme levier le PI numérique dû à la fracture numérique élevée de premier niveau. Baromètre est un outil collaboratif dédié au personnel mais pas aux élèves ni aux parents.					

La prochaine section synthétise chacune des pratiques collaboratives de notre continuum pendant les phases du PI. Ce que nous retenons de manière commune entre les deux communautés-écoles et la communauté-parents provenant de milieux différents est que les interactions entre les personnes à travers les phases du PI semblent varier en intensité selon le niveau d'interdépendance entre le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux, l'élève et les parents. Ce niveau d'interdépendance varie selon l'intensité et les besoins et capacités de l'élève. Le niveau d'interdépendance à travers les phases

du PI s'échelonne sur un continuum qui détermine si une pratique collaborative est de nature visant à informer, à communiquer, à participer ou à collaborer cela peu importe la phase du PI vécu, celles-ci étant bien souvent itératives.

Pratique collaborative *Inform*er et manifestations lors de la démarche du PI

S'informer mutuellement

Processus réciproque par lequel les acteurs recueillent et transmettent des informations les uns auprès des autres afin de mieux comprendre la situation, les besoins et les réalités de chacun.

- Utilisation de questionnaires numériques pour recueillir des informations auprès des parents et des élèves.
- Utilisation plus accrue du carnet de l'élève, Baromètre pour colliger et échanger données entre écoles et personnel scolaire (adaptation scolaire)
- Envoi flexible et récurrent de questionnaires numériques (mise à jour continue des informations)
- Valorisation du retour d'information aux parents via FLEX et courriels (privée) et via courriels (adap)

Échanger de l'information

Circulation éthique pluridirectionnelle d'informations entre les acteurs, permettant d'actualiser, de préciser ou d'ajuster les connaissances en cours de processus.

- Anticipation du partage d'information (logique proactive dès le début du processus).
- Arrimage des informations entre les milieux (continuité école précédente—école actuelle).
- Collecte de données en continu pour ajuster les interventions avec FLEX (privée)
- Ajustement des informations en coconstruction avec les parents (toutes) avec FLEX (privée)
- Échange d'informations entre les professionnels ou intervenants (toutes) avec FLEX (privée)

Partager des ressources

Mise à disposition et diffusion d'outils, de documents, de connaissances ou de références utiles pour soutenir la compréhension et l'action collective.

- Codesign d'une plateforme du PI numérique FLEX structurée pour soutenir la collecte et la circulation de l'information élève, parents, personnel scolaire (privée).
- Utilisation organisée interprofessionnelle de Baromètre (collecte et documentation des comportements journaliers). Mozaïk, courriels, carnet de l'élève avec parents et élève.
- Partage et adaptation des outils de l'approche *J'ai Mon Plan* : rendre visible et compréhensible la démarche du PI

Consulter

Démarche consistant à solliciter l'avis, les perceptions ou les informations afin d'éclairer une personne sur un sujet sans nécessairement impliquer une communication avec une personne.

- Recueil d'informations sur la plateforme du PI numérique FLEX : possibilité de consulter en tout temps les informations par tous les acteurs du PI (privée)

- Outils de recueil organisé en format papier et numérique (carnet de l'élève, baromètre) (adaptation scolaire)

Pratique collaborative *Communiquer* et manifestations lors de la démarche du PI

Communiquer de manière pluridirectionnelle

Circulation des informations entre tous les acteurs (élève, parents, intervenants) sans hiérarchie unidirectionnelle permettant à chacun d'émettre, de recevoir et de rétroagir

- Communication progressive en partenariat avec l'élève (circulation des échanges entre élève, parents et intervenants).
- Communication pluridirectionnelle organisée dans Baromètre, Mozaïk, carnet de l'élève, PI numérique devant l'élève à partir du compte enseignant (adaptation scolaire).
- Plateforme FLEX avec accès en temps réel : accès partagé et simultané à l'information (privée)
- Communication pluridirectionnelle plus accrue de tous les acteurs (implication élargie dans les échanges).

Interagir sur un sujet

Engagement actif des personnes dans des échanges ciblés autour d'un objet commun impliquant des contributions, des ajustements et une coconstruction des contenus.

- Participation active de l'élève aux communications (l'élève acteur des échanges par courriel liés à son PI).
- Communication continue et « juste à temps » (échanges fréquents en fonction des besoins).
- Clavardage dans FLEX (synchrone et asynchrone) (discussions directes et continues)
- Communication partagée et itérative (ajustements continus autour du PI).

Se comprendre mutuellement

Construction d'une compréhension partagée fondée sur l'écoute, la clarification des points de vue, la fluidité, le ton et la clarté du message et l'intégration des savoirs de chacun afin d'assurer un sens commun aux actions à entreprendre

- Suivis réguliers avec les parents (ajustements continus et compréhension partagée).
- Accompagnement des parents et reconnaissance de leurs savoirs
- Vers une amélioration de cohérence intersectorielle malgré les silos
- Amélioration de la fluidité des échanges (meilleure circulation et appropriation de l'information).
- Reconnaissance des savoirs d'expérience des parents complémentaires aux savoirs professionnels

Pratique collaborative *Participer* et manifestations lors de la démarche du PI

Se concerter

Échanger entre personnes dans le but de croiser les points de vue sur une situation afin de prendre une décision commune.

- Discussions conjointes avec l'élève pour identifier ses besoins et objectifs.
- Rencontres tripartites (élève–parents–intervenants) pour coélaborer le PI.
- Participation des parents à la définition des besoins via questionnaires et échanges.
- Comités impliquant élèves, parents et personnel autour du PI (privée).

- Espaces de réflexion collective (comité DYS, ateliers MIXITÉ) pour soutenir la participation (privée).
- Espaces de réflexion collective (comité DYS, ateliers MIXITÉ) pour soutenir la participation (privée).

Se partager des tâches ou responsabilités visant un but commun

Clarifier les rôles afin de se répartir les responsabilités, tâches entre personnes en fonction de ses compétences propres et celles à être mobilisées ou à développer afin d'atteindre un objectif partagé.

- Clarification et partage des rôles dès les premières phases du PI
- L'élève participe à la formulation de ses moyens, objectifs, attentes
- L'élève est porteur de son PI
- Reconnaissance des savoirs d'expérience des parents : contribution des parents aux interventions à la maison pour assurer la continuité
- Participation du personnel enseignant, orthopédagogue, autres intervenants et personnel professionnel avec l'élève dans le suivi et l'ajustement du PI

Participer ensemble à une action éducative/scolaire

S'engager conjointement dans une action liée à la vie scolaire/éducative en coordonnant les contributions de chacun

- Accompagnement de l'élève vers un PI autodéterminé selon ses attentes
- Participation active de l'élève à toutes les phases de son PI et sa mise à jour (régulation)
- Place à l'élève pour mobiliser son agentivité
- Participation du personnel enseignant et scolaire en partenariat avec les parents et l'élève à toutes les phases
- Mise en place de mesures universelles et d'actions pédagogiques favorisant la participation de tous les élèves
- Participation de tous les acteurs dans le PI numérique FLEX (privée)

Participation des parents en classe/à l'école/activité

Implication des parents dans le parcours scolaire, que ce soit en classe, dans une activité ou dans l'établissement, afin de soutenir la réussite et le bien-être des élèves et des adultes qui les accompagnent.

- Accomplissement des responsabilités et rôles des parents établis collectivement au PI pour l'atteinte des objectifs de l'élève : tâches et accompagnement à la maison et participation au besoin à l'école avec le personnel scolaire
- Accompagnement du parent par le personnel scolaire, de la santé et services sociaux dans sa participation aux phases du PI y compris dans l'usage des outils et plateformes numériques

Pratique collaborative Collaborer et manifestations lors de la démarche du PI

Se coordonner et se synchroniser

Une fois les rôles et responsabilités déterminés, organiser les actions entre les personnes pour assurer une cohérence

- Nomination d'une personne responsable pour assumer un rôle de leadership collaboratif

- L'élève est de plus en plus « leader » de son PI avec la personne adulte qui assume le rôle de leadership collaboratif
- Répartition des objectifs dans le temps
- Respect des échéances fixées
- Organisation des rendez-vous en invitant toutes les parties prenantes selon les besoins de l'élève
- Usage du PI numérique FLEX (privée)

Prendre des décisions collectivement par consensus

Décider ensemble après discussion en cherchant un accord partagé entre toutes les personnes concernées.

- Démarrage du PI à partir des besoins réels de l'élève et non ceux des adultes
- Participation de l'élève aux décisions finales
- Prises de décisions partagées au fur et à mesure et aussi aux ajustements du PI

Travailler collectivement vers un but commun

Clarifier les rôles afin de se répartir les responsabilités, tâches entre personnes en fonction de ses compétences propres et celles à être mobilisées ou à développer afin d'atteindre un objectif partagé.

- Planification d'une initiative pour le développement/renforcement de la CIPet intersectorielle (CIUSSS, etc.)
- Intégration des savoirs d'expérience des parents et savoirs professionnels pour formuler et réaliser les éléments au PI
- Reconnaissance des éléments d'interdépendance entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux et communautaire nécessaires pour atteindre les but communs fixés au PI
- Formulation de micro-objectifs pour travailler collectivement sur des objets plus précis ce qui engage davantage l'élève

Cocréer des connaissances/un projet/un travail

Construire ensemble un savoir, une démarche ou une production en combinant les apports

- L'élève codéfinit avec les adultes qui l'accompagnent ses objectifs, moyens et attentes
- Juste à temps dans le PI numérique FLEX : clavardage au sujet de la progression de l'élève

L'annexe 8 détaille chacune des pratiques collaboratives. L'annexe 9 présente les affordances perçues par les élèves, parents et personnel scolaire de la communauté-école privée sur la plateforme FLEX.

Partie D: Pistes d’actions soutenues par les résultats de la recherche

1. Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en 3 compétences clés

Les parents provenant des trois communautés-écoles secondaires participantes à l’étude se sont réunis avec l’équipe de recherche pour former la communauté-parents afin de cocréer un outil concret visant à accompagner les parents québécois pendant le parcours scolaire de leurs enfants intitulé *Référentiel du parent : être partenaire pendant le parcours scolaire en 3 compétences clés* (Annexe 12). Les parents de l’étude MIXITÉ considéraient qu’un guide ou un référentiel pourrait soutenir tous les parents : pour eux la vulnérabilité peut être à la porte de leur jeune pendant son parcours scolaire. Vaut donc mieux s’outiller à être partenaire pendant le parcours scolaire. Cette initiative vient combler un angle mort au sujet du soutien des parents et du personnel scolaire dans la mobilisation des pratiques collaboratives entre le personnel scolaire et les parents y compris à travers les phases du PI des élèves (CTREQ, 2018b). Depuis plus de trente ans, la communauté scientifique a outillé les écoles en matière de collaboration et communication école-famille-communauté, mais très peu les parents de manière explicite. En effet, les travaux de Epstein, Hoover-Dempsey aux États-Unis, au Québec, les travaux de Deslandes (sur la participation parentale), Larivée (sur les types de collaboration école-famille) et Ratelle sur les rôles du parent dans le parcours scolaire et les relations parents-enfants ont aussi contribué grandement. Christensen et Mapp ont aussi amené que les parents sont des partenaires égaux au personnel scolaire dans la réussite scolaire. Ainsi, une des pistes de solutions soutenues par les résultats de recherche est d’inviter le secteur scolaire à mettre de l’avant l’approche de partenariat qui s’implante depuis plus de dix ans dans le secteur de la santé et des services sociaux. L’approche que nous proposons d’adapter au contexte éducatif invite les parents, le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux et la communauté à mobiliser trois piliers du partenariat inspirés de Pomey et al. (2021) : une confiance mutuelle permettant de se fier l’un à l’autre; la complémentarité des savoirs expérientiels des parents et

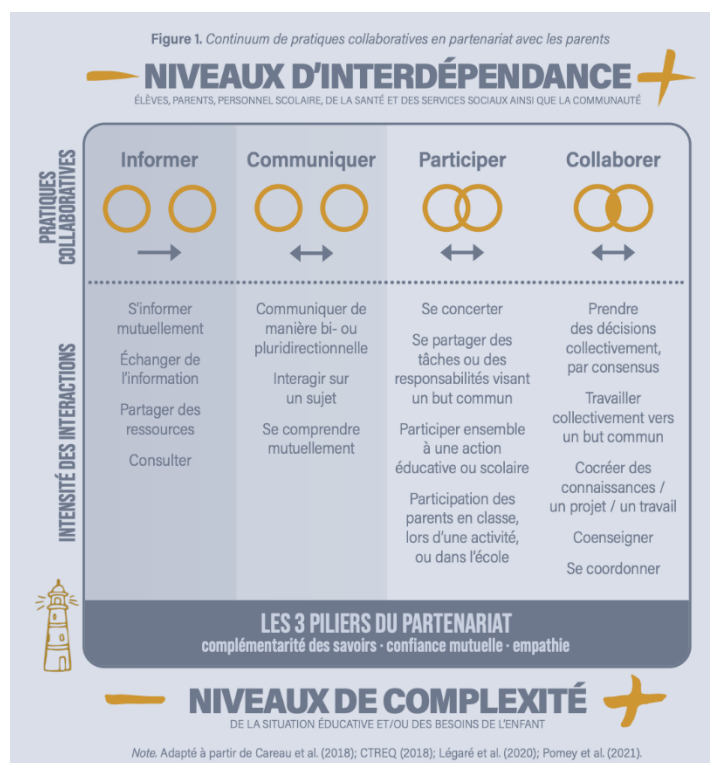
des savoirs professionnels ainsi que l'empathie qui représente la capacité de se mettre à la place de l'autre et de comprendre ce qu'il ressent, en tenant compte des contextes parental, professionnel et communautaire.

« L'approche de partenariat en contexte éducatif prône la mobilisation des pratiques collaboratives entre les membres du personnel scolaire avec l'élève et ses parents. Elle s'éloigne des approches plus paternaliste et centriste qui visent plutôt à travailler pour l'élève et ses parents. L'adoption d'une approche de partenariat veut dire : « travailler AVEC » et « faire AVEC », pour former une réelle équipe. Cette posture introduit la notion de « parent partenaire » au sein de l'école, qui remplace notamment « parent bénévole ». » (Extrait du Référentiel Parent Partenaire p.4). D'ailleurs, la participation active de la *patiente partenaire* chercheuse pendant la recherche a permis l'appropriation de l'approche de partenariat au sein des communautés-écoles participantes. Trois compétences-clés sont mises de l'avant à travers le référentiel (Annexe 10 -Synthèse du Référentiel). La première compétence *Analyser les situations pour mieux comprendre ses réactions* amène le parent à reconnaître qu'il est partenaire dans le parcours scolaire de son enfant. Le parent prend du recul et se questionne sur son rôle, ses réactions, ses capacités afin de mieux accompagner son enfant dans son parcours scolaire. Il développe une compréhension de lui-même et de son enfant ainsi que du monde scolaire afin de positionner son rôle de parent voulant travailler en partenariat avec l'école. La deuxième compétence *Communiquer avec bienveillance* amène le parent à communiquer en tant que partenaire tout au long du parcours scolaire en développant ses habiletés à échanger de manière bienveillante, en tenant compte des besoins de l'école, des outils numériques disponibles et de ses capacités à les utiliser. La troisième compétence *Agir et devenir un agent de changement pour la communauté éducative* invite le parent à agir activement dans le parcours scolaire. Il peut agir comme agent de changement en s'impliquant dans des initiatives, des comités et des projets qui visent l'amélioration de la mission en éducation. Cette compétence cible la mobilisation des

savoirs expérientiels des parents au profit de l'école afin de faire évoluer les pratiques, à soutenir les autres parents et à promouvoir des causes scolaires, sociales ou éducatives.

2. Continuum de pratiques collaboratives et compétences clés du Référentiel

Ces trois compétences évoluent et se mobilisent à travers notre proposition de Continuum de pratiques collaboratives en partenariat avec les parents qui se décline en 4 pratiques : informer, communiquer, participer, collaborer (figure 1, Référentiel, p. 5). La relation entre l'école et les familles a évolué au fil



du temps. Si nous parlons aujourd'hui de coéducation et de partenariat, c'est que des apprentissages et des transformations de notre société nous y ont amenés. Notre continuum de pratiques collaboratives en partenariat avec les parents adaptée au milieu de l'éducation est inspirée directement des travaux du Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI), accessible sur le continuum de la CIP en santé (Careau et al 2018). Les

alignements proposés et mis en œuvre par les écoles nous ont permis d'illustrer que l'intensité des interactions entre l'élève, les parents, le personnel scolaire, le personnel de la santé et des services sociaux ainsi que la communauté varie selon la situation éducative et/ou les besoins de l'élève. Plus la situation et/ou les besoins se complexifient, plus la dépendance réciproque entre les personnes s'intensifie (Careau et al., 2018; CTREQ, 2018a). La réponse en adéquation aux besoins de l'enfant et de son entourage passe alors nécessairement par une augmentation du niveau d'interdépendance. Le niveau d'interdépendance s'échelonne sur un continuum qui détermine si une pratique collaborative est de nature visant à informer,

à communiquer, à participer ou à collaborer. L'intention d'établir un partenariat avec les parents (DCPP, 2016; DCPP-CIO, 2016; Fragasso et al., 2018; Pomey et al., 2015; Raynault, 2022) intègre graduellement la notion de décision partagée (Légaré et al., 2018).

L'appropriation des outils de l'approche JMP au sein des trois communautés-écoles a permis de faire ressortir que certains PI nécessitent un niveau d'interaction plus élevé en intensité : la participation de toutes les parties prenantes et la collaboration. En revanche outre la communauté-école en adaptation scolaire, dans laquelle tous les élèves bénéficient d'un PI, les communautés-écoles ont choisi de réduire le nombre de PI au profit de la mise en place de pratiques plus universelles avant la mise en place d'un PI nécessitant l'apport et la participation de plusieurs personnes adultes pour que l'élève atteigne ses objectifs ciblés au PI. De plus, lorsque l'école exige que l'élève participe activement à son PI, l'interdépendance entre l'élève, ses parents et les adultes qui l'accompagnent semble s'amplifier.

3. Des plans d'intervention numériques inclusifs

La dernière piste de solutions soutient la mise en place de plateformes numériques de plan d'intervention institutionnel inclusives qui favorisent la communication pluridirectionnelle et la coordination entre les parties prenantes pour maximiser la participation active et la collaboration pendant les phases du PI. Cela aurait pour avantage de réduire la fracture numérique et par le fait même les inégalités numériques des élèves et de leurs parents pendant le parcours scolaire des élèves pour favoriser leur réussite et leur bien-être. L'agentivité de toutes les parties prenantes d'un PI doit être considérée sur les plateformes numériques institutionnelles de PI. Notre typologie des affordances socionumériques pour une plateforme numérique inclusive de PI de l'élève : inclusion, communication, synchronisation et coordination s'intègre graduellement à travers les quatre types de pratiques collaboratives afin de maximiser chaque pratique nécessaire à travers les phases du PI (figure 2). L'innovation technologique et éthique pour l'avenir passe par la capacité des institutions à cocréer des plateformes de PI numériques inclusives offrant un espace pour l'élève, ses parents et les membres du personnels scolaire, de la santé

et des services sociaux et de la communauté tout en protégeant et en échangeant les données qui concernent les éléments partagés collectivement (les données qui nous sont communes : celles liées aux objectifs, moyens et attentes de l'élève sans partager les données médicales ou autres). Les obstacles rencontrés au sein des deux communautés-écoles publiques provenant du CSS peuvent être associés aux trois niveaux de fracture numérique (niveau 1accès; niveau 2-usages et compétence et niveau 3-inégalités sur les bénéfices sociaux effectifs tirés des usages du numérique comme parent citoyen partenaire dans la vie scolaire). Malgré les rencontres menées afin de faire valoir les nouveaux alignements souhaités au sujet des pratiques de communication, de synchronisation, d'inclusion et de coordination dans la plateforme numérique du PI institutionnel, les parents et les élèves du CSS des deux communautés-écoles publiques n'ont pas accès à la plateforme du PI numérique. Cependant, au cours de cette étude les enseignants de l'école en adaptation scolaire concernés par les élèves ayant un PI ont accès à la plateforme du PI numérique alors que ceux de l'école secondaire publique régulière ont accès de manière aléatoire et non systématiquement pour communiquer et accéder à l'information. Les raisons évoquées sont associées à la Loi 25 et la protection des données et des interrogations au sujet de la gestion des communications avec les parents et les élèves. Malgré la volonté des deux écoles de vouloir des alignements axés sur le numérique comme levier pour mobiliser les pratiques collaboratives, des manifestations liées aux trois niveaux de fracture numérique persistent. C'est pour ces raisons que la communauté-école adaptation scolaire n'a pas délaissé la plateforme Baromètre et les Formulaire en ligne en plus des échanges nombreux par courriel pour assurer un suivi dans la progression des jeunes pendant leur mise en place de l'approche JMP dans cette étude.

De son côté, l'école privée a délaissé la multiplication des plateformes pour procéder au codesign d'une plateforme de PI numérique intitulée FLEX en se basant sur les affordances émergentes soulevées pendant la première phase de l'étude. La plateforme FLEX a été cocrée par une équipe formée des membres de la direction d'école, l'orthopédagogue, les éducateurs spécialisés de l'école, un

programmeur et un ingénieur informatique et l'équipe de recherche. Plusieurs itérations ont été réalisées avec quelques élèves avant sa sortie officielle en septembre 2025. Il leur a fallu huit mois de travail collectif pour cocréer FLEX, une innovation pédagogique plaçant le numérique comme levier de pratiques de communication, de synchronisation, de coordination, d'inclusion pendant les phases de la démarche JMP. La plateforme numérique FLEX est un levier de mobilisation d'agentivité de l'élève et de ses parents ainsi que de pratiques interprofessionnelles pendant la mise en œuvre de l'approche JMP. Tout de même, la plateforme FLEX demeure nouvelle et connue de manière insuffisante selon les parents et certains membres du personnel. Pour réduire la fracture de deuxième et troisième niveaux, des sessions de développement professionnel et d'accompagnement pour les parents sont prévues pour 2026-2027, un an après son lancement. Les professionnels de la santé et services sociaux peuvent avoir accès à FLEX. Une orthopédagogue d'un service externe privé participe d'ailleurs aux échanges dans FLEX.

« Les commentaires dans le clavardage, les questionnaires et bilans complétés par les parties prenantes impliquées dans un PI sont visibles uniquement par les responsables pivots (orthopédagogue et TES et orthopédagogue partenaire externe). » (Orthopédagogue).

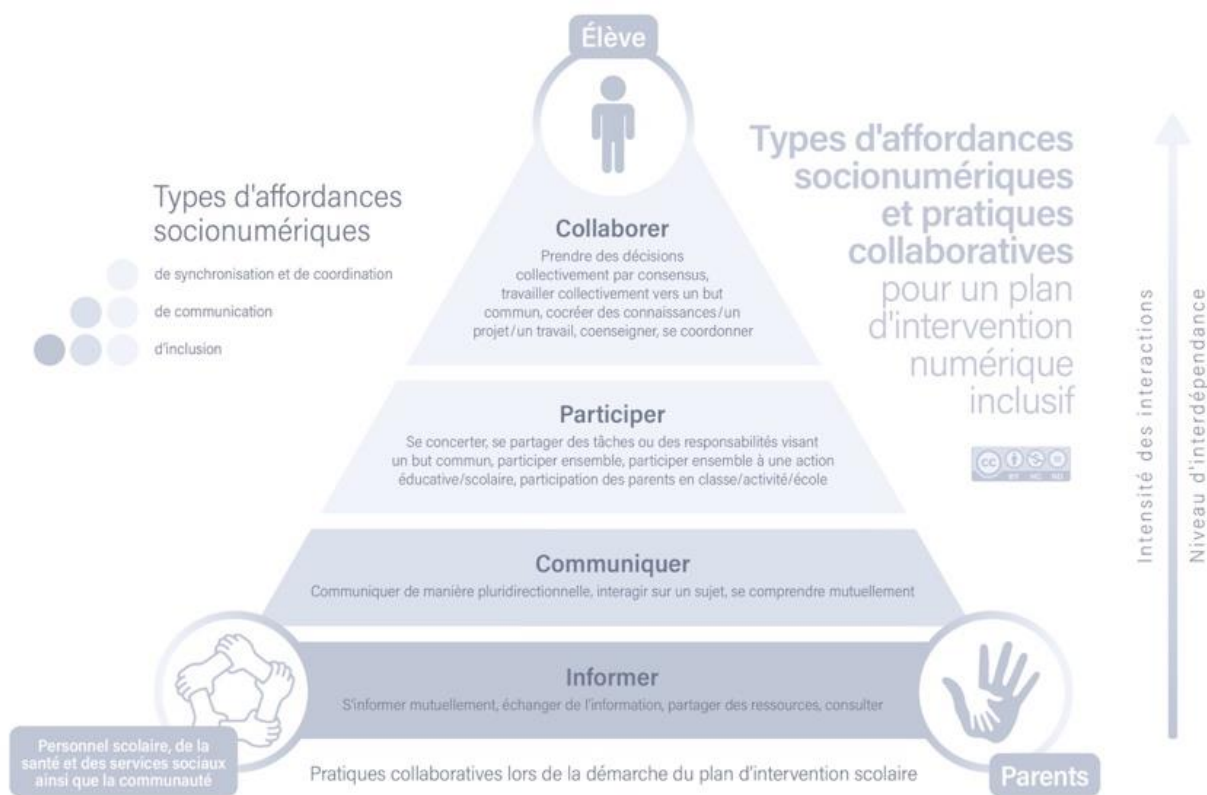
« Pour le moment, les élèves, enseignants et parents n'interagissent pas entre eux dans la plateforme. On va y réfléchir. Lorsqu'ils clavardent c'est avec moi ou un TES pour un suivi sur l'utilisation des moyens : un élève qui me dit qu'il n'a plus besoin d'un moyen ou que l'enseignant ne lui a pas donné ou offert le moyen. Ça aide à réguler le plan et à mieux collaborer. » (Orthopédagogue).

La plateforme FLEX implantée depuis juin 2025 propose 7 profils d'utilisateurs différents : parents, élèves, enseignants, intervenants, directeurs, admin de la plateforme, adjointe administrative pour l'importation des élèves et cours, etc. Notre école accompagne 289 élèves ayant un PI en vigueur. Actuellement, la plateforme permet de consigner les observations avant de prendre une décision sur une ouverture de PI. À l'an 2025-2026, 647 parents ont été inscrits automatiquement. Dès le début de l'année scolaire avant décembre, environ 40 parents ont interagi en commentant le PI de leur enfant, mais plusieurs ont consulté le PI et environ 50 ont rempli un questionnaire de collecte d'information directement dans la plateforme (autrement par courriel). Environ 200 élèves sur 289 ont répondu au

questionnaire de mi-année directement dans la plateforme. Environ, 30 élèves utilisent activement le clavardage pour l'instant. Environ 30 commentaires ont été laissés dans les PI par les enseignants, mais plus de 100 questionnaires de collectes d'informations complétés.

Figure 2.

Types d'affordances socionumériques et pratiques collaboratives pour un plan d'intervention numérique inclusif Raynault et al. (2026)



Partie E Nouvelles pistes ou questions de recherche

Deux nouvelles pistes de recherche se dégagent à l'issue de notre étude MIXITÉ 2.0. Premièrement, bien que le projet ait souligné l'importance de la collaboration entre les réseaux de l'éducation et de la santé, les résultats montrent que ces acteurs travaillent encore souvent en silos en plus de travailler en silos technologiques, utilisant des plateformes distinctes et non communicantes. Une avenue de recherche consisterait à étudier les conditions de mise en œuvre d'un écosystème numérique interprofessionnel et intersectoriel unifié et le développement des pratiques collaboratives interprofessionnelles en partenariat avec l'élève et ses parents. Deuxièmement, une étude longitudinale de l'impact du PI « numér-actif » sur l'autodétermination de l'élève nous semble une piste prometteuse. Le rapport démontre que l'utilisation d'affordances siconomériques (comme le clavardage et l'accès en temps réel dans FLEX) favorise la participation active de l'élève à court terme. Il serait pertinent de mener une étude longitudinale pour mesurer l'effet de ces pratiques sur une plus longue période.

Partie F: Références et bibliographie (principale)

- Allaire, S. (2006). *Les affordances siconomériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire: De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. [Thèse, Université Laval].
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux : Guide explicatif* (rév. 2018). Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI)
- CTREQ. (2018a). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Dossier Projet Savoir. Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-SavoirCollaboration.pdf>
- Chiocchio, F., Grenier, S., O'Neill, T. A., Savaria, K. et Willms, J. D. (2012). The effects of collaboration on performance: A multilevel validation in project teams. *International Journal of Project Organisation and Management*, 4(1), 1-37. <https://doi.org/10.1504/IJPOM.2012.045362>
- Collin, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation : Une synthèse. Adjectif.net Mis
- Collin, S., Hennetier, C. et Paradis, A. (2023). Rapport sur les inégalités numériques chez les parents de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec dans leur communication avec l'école. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Rapport-recherche-inegalites-num-parents-presco-primaire-communication-ecole.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2024). *Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté*, Québec.

- Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé (2024). *Référentiel de compétences du CPIS pour l'avancement de la collaboration en santé et services sociaux*. www.cihc-cpis.com
- D'amour, D. et Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19(sup1), 8-20.
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- Denis, J., Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 1 : Relations école-famille*. Réseau PÉRISCOPE. https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/rerelations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- Direction collaboration et partenariat patient et Comité interfacultaire opérationnel – Université de Montréal (DCPP et CIO-UdeM). (2016). *Référentiel de compétences de la Pratique collaborative et du Partenariat patient en santé et services sociaux*. Université de Montréal.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family and community partnerships. Caring for the children we share*. (4e éd. p. 11-32). Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J. et Williams, K.J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fragasso, A., Pomey, M. P. et Careau, E. (2018). Vers un modèle intégré de l'Approche famille-partenaire auprès des enfants ayant un trouble neurodéveloppemental. *Enfances & Psy*, 79(3), 118-129.
- Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F. et Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination : Un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 73-91. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443>
- Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). *Cadre de référence : J'ai mon plan ! Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Outils_pour_plus_d_un_acteur/0_Toutes_ou_aucune_phases/TOUS.0.1_Cadres_de_reference.pdf
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (Dir). *Perceiving, acting and knowing* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gouvernement du Québec. (2020). Loi sur l'instruction publique. *Lois et règlements du Québec*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. FRSCQ. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-pratiques-de-collaboration-ecole-famille-communaute-efficaces-ou-prometteuses-synthese-des-connaissances-et-pistes-dintervention/>
- Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : Une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. S. Trépanier, *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171-204). Éditions Nouvelles.
- Lavoie, D. et Bourgeois-Guérin, V. (2021). Parcours réflexif : élaboration d'une méthode d'analyse existentielle en approche inductive. *Recherches qualitatives*, 40(1), 105–127. <https://doi.org/10.7202/1076349ar>

- Légaré, F., Adekpedjou, R., Stacey, D., Turcotte, S., Kryworuchko, J., Graham, I. D., ... et Donner-Banzhoff, N. (2018). Interventions for increasing the use of shared decision making by healthcare professionals. *Cochrane database of systematic reviews*, (7).
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.M. et Lessard, M. (2021). La collaboration intersectorielle au profit des jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : quelles controverses entre le milieu de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux et les parents ? *Éducation et sociétés inclusives*, 90(2), 111-127.
- Mazon, C., Etchegoyhen, K., Saint-Supery, I., Amestoy, A., Bouvard, M., Consel, C. et Sauzéon, H. (2022). Fostering parents-professional collaboration for facilitating the school inclusion of students with ASD : Design of the "ToGather" web-based prototype. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 231-262. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10073-w>
- McKenney, S. et Reeves, C.T. (2019). *Conducting educational design research*. Second Edition. Routledge. New York.
- Meyer, E. Sauzéon, H., Saint-Supery, I. et Mazon, C. (2023). Systematic review of technologies to collaborate and co-educate students with special educational needs and supporting their schooling. *IHIET 2023 - 10th International Conference on Human Interaction and Emerging Technologies, Aug 2023, Nice, France*. pp.1-12, 10.54941/ahfe1004060
- Pomey, M. P., Clavel, N., Normandin, L., Del Grande, C., Philip Ghadiri, D., Fernandez-McAuley, I., ... et Dumez, V. (2021). Assessing and promoting partnership between patients and health-care professionals: Co-construction of the CADICEE tool for patients and their relatives. *Health Expectations*, 24(4), 1230-1241.
- Raynault, A. (2022). M-XITÉ : MaXimiser l'agentivité de l'élève et des adultes qui l'accompagnent pendant le processus NumÉr-actif d'un plan d'intervention. *Revue internationale du CRIRES*.6, (1), 152–180.

Autres références en annexe 13

Annexe 1 Tableau sur *Portraits des outils numériques institutionnels et non institutionnels au début de l'étude MIXITÉ 2.0 (phase 1)*

Portraits des outils numériques	Institutionnel	Non Institutionnel
Mozaïk-Portail	✓	
Outil de communication destiné aux partages d'informations relatives aux dossiers scolaires et aux résultats des élèves entre ces derniers, leurs parents et les personnels scolaires (GRICS, 2025)		
Suivi personnalisé internet (SPI)	✓	
Outil de prévention et d'aide pour le suivi individuel des élèves		
Plan d'intervention numérique	✓	
Outil de collecte d'information, de rédaction et de suivi des plans d'intervention		
Baromètre		✓
Outil numérique de consignation/communication entre les membres du personnel scolaire au sujet des comportements des élèves		
Outil d'accompagnement destiné à la personnalisation de l'évaluation du cheminement d'un individu recevant des soins ou des services sociaux (Carrier et al., 2021)		
OneDrive		✓
Outil de conservation de fichiers personnels ou partagés avec d'autres personnes au moyen d'un appareil connecté à Internet (Microsoft, 2025)		
Google Forms		✓
Outil de création et d'analyse d'enquêtes, de questionnaires ou de formulaires en ligne à envoyer à d'autres personnes pour qu'ils les remplissent (Google, 2025)		

Annexe 2 Explication tensions de communication

Communication

Dans les communautés-écoles d'adaptation scolaire et l'école secondaire régulière publiques, la communication entourant le PI apparaît marquée par des tensions persistantes, révélant une participation limitée des acteurs et une dynamique largement descendante. Dès la phase d'investigation, les échanges avec les parents demeurent restreints, ce qui conduit à s'appuyer davantage sur l'historique antérieur que sur une compréhension actualisée de la situation de l'élève. Cette tension se prolonge dans les phases de collecte et d'analyse, où la communication reste principalement centrée entre les intervenants, reléguant en arrière-plan la voix de l'élève et celle des parents.

Le plan est souvent présenté comme déjà élaboré par la direction ou une personne intervenante « pivot » dans un dynamique fermée qui réduit la portée des échanges et limite la contribution des parents à une validation formelle. Enfin, dans la mise en œuvre, la communication tend à se concentrer sur les difficultés de l'élève, avec une reconnaissance plus marginale de ses réussites, ce qui peut influencer le climat entourant le PI. Dans son ensemble, cette configuration traduit une communication encore fragmentée et peu collaborative, insuffisamment soutenue par des dispositifs adaptés, ce qui freine la coconstruction du PI et l'engagement actif des différents acteurs.

Du côté de la communauté-école privée, la communication entre les différents acteurs du PI apparaît marquée par des tensions liées à une organisation à la fois fragmentée et peu structurée, ce qui limite la collaboration entre les acteurs. La modalité de communication privilégiée repose souvent sur des courriels envoyés de l'école aux parents. Les élèves, quant à eux, demeurent peu informés et peu engagés, ce qui rend le PI peu significatif, voire inutile, selon leur point de vue.

Pour la communauté-école privée et communauté-école publique régulière le nombre élevé de PI questionne la capacité des personnes, y compris le personnel enseignant, à participer et à collaborer à toutes les phases, voire à reconnaître l'interdépendance entre les adultes, l'élève et ses parents qui les unis dans le PI. Certains PI sont une mesure administrative pour offrir des mesures d'adaptation : un PI est souvent obligatoire pour offrir des mesures d'aide ou d'adaptation. Dans ce contexte où le nombre élevé de PI, la multiplication des canaux de communication, l'absence d'un cadre commun structurant, cela engendre un manque de cohérence et complique le suivi du plan en plus d'exiger un coût de temps considérable consacré aux communications pour les orthopédagogues souvent responsables des PI des élèves.

Annexe 3 Explication tensions de Clarification des rôles et responsabilités

Clarification des rôles et responsabilités

Du côté des deux communautés-écoles publiques, les tensions liées à la clarification des rôles mettent en évidence une répartition des responsabilités à la fois floue et inégalement partagée entre les acteurs du PI. Plusieurs parents expriment un sentiment de mise à l'écart, révélateur d'une compréhension partielle des objectifs du PI et des attentes associées à leur rôle. Les élèves ne saisissent pas toujours les motifs de

leur plan ni leur niveau de responsabilité, tandis que les parents disposent de repères limités pour s'y engager. Cette ambiguïté se prolonge dans les pratiques, où les responsabilités demeurent concentrées entre les intervenants à l'école, avec une implication restreinte des autres acteurs, notamment des enseignants. Lors des échanges, les parents et les élèves sont peu reconnus comme des acteurs décisionnels. Enfin, la phase de réalisation du PI est marquée par une responsabilisation de l'élève alors que celui-ci n'a pas été suffisamment préparé à y participer activement. On souhaite qu'il s'approprie son PI et qu'il se réfère à ses enseignants pour en assurer le suivi, sans qu'il ne comprenne toujours le motif du PI ni les objectifs qui le sous-tendent.

Pour ce qui est de la communauté-école privée, la clarification des rôles associés au PI se distingue par des tensions découlant d'une répartition implicite, inégale et insuffisamment structurée des responsabilités. Le rôle de l'élève apparaît particulièrement ambigu. Bien qu'il soit parfois considéré comme un « expert » de sa propre situation, il ne dispose pas des repères et des formations nécessaires pour comprendre le PI ni pour s'y engager de manière éclairée.

Cette dynamique se manifeste également dans les phases de collecte et d'analyse de l'information, où les responsabilités sont principalement concentrées entre la direction de l'école et les orthopédagogues. La participation limitée des enseignants restreint l'obtention d'un portrait complet de la situation des élèves. Lors des moments de concertation, ce déséquilibre se maintient. Les décisions sont majoritairement prises par un groupe restreint d'acteurs en limitant la participation des élèves, des parents et des enseignants et réduit les possibilités de co-construction du PI.

De plus, une différence est marquée entre l'école secondaire régulière et l'école secondaire en adaptation scolaire dans la mise en œuvre des phases du PI. Les élèves de l'école en adaptation scolaire ont tous un PI ce qui oblige une organisation plus structurée et des pratiques reconnues en temps de tâche plus importantes, par exemple, la clarification des rôles et des responsabilités entre les personnes. En revanche, l'école secondaire régulière ne semble pas disposer de temps pour organiser les pratiques collaboratives entre l'élève, ses parents et les adultes qui l'accompagnent pendant les phases du PI. Enfin, lors de la mise en œuvre du PI, l'absence de formalisation explicite des rôles, conjuguée à une surcharge administrative, entrave le suivi continu du plan et contribue à une application hétérogène des interventions.

Annexe 4 Explication tensions liées à la participation de l'élève

Participation de l'élève

Du côté des communautés-écoles publiques, la participation de l'élève à son PI apparaît marquée par des tensions importantes, se traduisant par une implication à la fois limitée, discontinue et peu significative. Cela restreint la prise en compte de son vécu et peut installer un sentiment de subir le PI plutôt que d'y prendre part. Pendant la phase de collecte et d'analyse, il n'a pas toujours accès aux formulaires de collecte où il peut exprimer ses besoins et ses difficultés d'une manière qui lui convienne.

Lors de la phase de concertation, sa participation reste souvent restreinte, voire symbolique, les objectifs sont déjà établis par les intervenants et les besoins interprétés selon une perspective adulte. Pour la réalisation du PI, cette faible participation se traduit par une appropriation limitée du plan, parfois perçu comme peu significatif, ce qui peut mener à un désengagement progressif. L'élève n'a aucun accès à son PI numérique pour pouvoir commenter ou modifier les objectifs ou les moyens mis en place par les adultes.

Pour la communauté-école privée, la participation de l'élève à son PI semble marquée par une implication à la fois limitée, discontinue et insuffisamment structurée. Dès les premières étapes, plusieurs élèves ne disposent pas d'une information claire sur le PI et ses objectifs, celle-ci étant parfois relayée principalement par les parents, ce qui restreint leur compréhension et leur engagement. Pendant la collecte des données, les outils et les démarches, majoritairement conçus pour les adultes, laissent peu de place à la participation de l'élève et à l'appropriation de ses propres besoins.

Lors des moments de concertation, bien que certaines occasions d'expression soient offertes, la participation de l'élève demeure peu intégrée aux processus décisionnels, en raison notamment de difficultés d'expression et d'un cadre peu adapté. Plusieurs élèves mentionnent que leur PI est peu significatif en raison de l'utilisation d'un vocabulaire compliqué pour eux et d'objectifs qui ne sont pas toujours adaptés à leurs besoins. Enfin, l'élève n'a généralement aucun accès direct à son PI numérique ou papier pour le commenter ou le modifier et doit systématiquement passer par les orthopédagogues pour pouvoir le consulter. L'annexe 5 synthétise ces tensions.

Annexe 5 Explication tensions liées à la participation des parents

La participation des parents

Pendant le processus du PI, les deux communautés-écoles publiques indiquent que les parents sont généralement informés après les échanges de l'équipe-école, ce qui limite leur compréhension du PI et freine leur engagement initial. Cette dynamique se prolonge dans les phases de collecte et d'analyse, où les parents ne sont pas invités à remplir des formulaires qui leur sont destinés, et où leur savoir concernant leur enfant demeure marginalisé par les pratiques actuelles des écoles.

Lors des rencontres, leur participation reste contrainte, le plan étant souvent présenté comme déjà élaboré par les intervenants; leur rôle se réduit alors à une simple consultation de décisions déjà prises et mises en œuvre. Enfin, dans la phase de réalisation, les parents se heurtent à un suivi fragmenté, marqué par une communication peu proactive de la part de l'école. Leur implication repose ainsi largement sur leurs propres initiatives, dans un contexte où les mécanismes de soutien et de collaboration demeurent limités. Dans la majorité des cas, ils sont invités à signer une version PDF du plan sans réelle possibilité de le modifier ou d'y apporter leurs commentaires.

La participation des parents au PI de leur enfant de la communauté-école privée se caractérise par une implication fragile, inégale et largement dépendante de leurs propres initiatives. Durant la phase d'investigation, plusieurs parents expriment un manque d'accompagnement. Cette situation est également présente dans les phases de collecte et d'analyse, où leur participation repose principalement sur leur capacité à chercher de l'information ou à mobiliser des ressources externes, accentuant ainsi les inégalités entre les familles. Lors de la phase concertation, leur implication demeure restreinte, le plan étant parfois transmis après la fixation des objectifs et des moyens par les intervenants. Enfin, dans la mise en œuvre, la participation des parents tend à diminuer dans le temps, en raison d'un manque de suivi structuré et de canaux clairs pour s'impliquer de manière continue. Leur rôle reste ainsi principalement consultatif. Plusieurs parents mentionnent qu'ils sont invités à consulter le plan dès qu'il est terminé pour le signer.

Annexe 6 Tableau sur *Types d'affordances socio-numériques absentes, perçues et émergentes lors des phases du plan d'intervention au projet MIXITÉ 2.0 -phase 1*

Manifestations pendant toutes les phases du plan d'intervention

Outils numériques				Absences d'affordances Tensions	Affordances perçues Potentiels à conserver ou à modifier	Affordances émergentes Fonctionnalités/nouveaux alignements souhaités
Affordances d'inclusion						
	Inst.	Non inst.				
Équité : accès, usages et compétences	x	x		-Pas accès par l'élève au PI numérique/SPI/Baromètre -Consultation impossible par l'élève du PI numérique/ SPI\Baromètre -Pas accès par le parent au PI numérique SPI\Baromètre		Accès direct de l'élève à son PI numérique institutionnel -Apporter du support technologique
Respect de la diversité des besoins des personnes	x					Plateforme PI numérique institutionnel : -Synthèse vocale (écouter un texte écrit) -Reconnaissance vocale (dicter du texte à écrire) -Enregistrements audiovisuels intégrés -Traduction
Capacité d'évoluer de manière durable : mobiliser des ressources et moyens nécessaires	x			-Accès restreint au PI numérique SPI\Baromètre institutionnel pour les personnes enseignantes, sans possibilité d'annotation ni de suivi des objectifs		-Participation au codesign des fonctionnalités du PI numérique institutionnel (parents, élèves, intervenants) -Participation à l'évolution de la plateforme du PI numérique (parents, élèves, intervenants)
Participation de toutes les parties prenantes	x	x			-Recueil des observations des personnels scolaires sur les besoins de l'élève -Recueil des observations des parents sur les besoins de leur enfant par courriel -Version PDF transmise par courriel	-Participation parents : clavardage et accès en temps réel dans la plateforme PI numérique -Participation enseignants et adultes qui accompagnent l'élève : accès et clavardage en temps réel dans la plateforme PI numérique -Plateforme intersectorielle numérique demandée
Affordances de synchronisation						
-Organisation dans le temps et échéances	x	x		-Pas de calendrier numérique commun		-Horaire et échéancier intégrés accessibles pour tous sur la plateforme du PI numérique concernant les étapes du PI, moyens et objectifs (réalisation).
-Travail/d'activités en asynchrone et synchrone				-Pas de clavardage/annotation asynchrone et asynchrone		-Synchronisation en temps réel des modifications faites au PI visibles pour tous

Affordances de communication						
-Interactions au sujet des idées, des informations et ressources pour faire avancer le travail collectif	x	x	Pas de possibilité d'interactions entre tous les membres de l'équipe du PI			-Elèves et leurs parents : communiquer régulièrement avec l'équipe du PI pour assurer la continuité des interventions entre l'école et la maison
-Partage des connaissances entre les personnes	x	x	Pas d'interactions entre tous les membres du PI	-Transmission d'information par courriel ou par téléphone ou télécopieur		-Droits à l'élève : clavardage et annotations pour assurer le suivi de ses objectifs et de ses moyens
-Se comprendre au sujet des éléments de travail collectif			Pas de communication intersectorielle entre professionnels sur une plateforme commune	-Consignation par les personnels scolaires de toutes informations relatives au PI de l'élève		-Notifications à tous les adultes dès qu'une information est apportée au PI sur la plateforme numérique
				-Transmission d'informations par les personnels responsables « pivot » du PI aux autres membres de l'équipe du PI pour suivre le cheminement de l'élève de manière continue		-Notifications à tous dès qu'une personne de l'équipe clavarde dans la plateforme PI numérique de l'élève
Affordances de coordination						
-Qui fait quoi : partage des rôles et responsabilités	x	x	Pas d'échanges sur le suivi régulier entre tous les membres de l'équipe du PI			-Possibilité pour les élèves, les parents, les personnels scolaires et du réseau de la santé et des services sociaux de maintenir des interactions synchrones/asynchrones pour assurer la continuité des interventions à mettre en œuvre à l'école et à la maison dans le PI numérique
-Organisation des tâches et responsabilités et faire le point						-Clarifier et rendre visibles les rôles et responsabilités de chaque personne de l'équipe du PI dans la plateforme PI numérique
-Organisation des changements nécessaires en cours de route	x		Pas d'outil numérique commun entre le réseau scolaire et celui de la santé et des services sociaux : chacun utilise sa propre plateforme sans accès partagé et sans possibilité de communication intersectorielle	Suivi détaillé (comprenant l'heure et la date de modification) des objectifs et des moyens pour certains membres du PI (direction, personnes enseignantes, personnels de soutien scolaire) dans le PI numérique institutionnel		-Possibilité de consensus sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre de manière asynchrone entre tous les membres de l'équipe du PI (élèves, parents, personnels scolaires et de soutien des deux réseaux) dans la plateforme PI numérique
				Notifications reçues par courriel par les membres de la direction, personnes enseignantes et personnels de soutien scolaire lorsque des modifications sont apportées aux PI numériques		-Notifications sur la plateforme PI numérique pour tous lors de changements au PI

Annexe 7 Explication sur les nouveaux alignements souhaités par les communautés-écoles

Pour les communautés-écoles publiques, cette orientation se prolonge dans les phases de collecte et d'analyse, où il est proposé de créer des formulaires de collecte accessibles à l'ensemble des acteurs afin de permettre une participation directe, appuyée par un langage commun et une répartition plus équilibrée des responsabilités.

Au niveau de la phase de concertation, les alignements visent à instaurer une communication réellement pluridirectionnelle grâce à des outils collaboratifs interactifs, favorisant la coconstruction du plan, la clarification des responsabilités ainsi qu'une participation plus active de l'élève et des parents. Ils mettent également l'accent sur la vulgarisation et la simplification du vocabulaire utilisé dans les documents notamment en ce qui concerne les paliers de fonctionnement.

Enfin, l'objectif est d'assurer un suivi continu, structuré et partagé du PI, notamment à l'aide d'outils interactifs, de systèmes de notification et de rencontres permettant aux parents et aux élèves de suivre et de contribuer activement à l'évolution du plan.

Les nouveaux alignements souhaités du côté de la communauté-école privée visent à transformer le plan d'intervention en un processus plus structuré, inclusif et collaboratif, en établissant un véritable partenariat avec l'élève et ses parents. Ils reposent notamment sur la mise en place de pratiques inclusives susceptibles de réduire le recours systématique aux PI. L'accent est mis sur le développement d'une culture inclusive auprès des parents et des élèves dès le début du processus, ainsi que sur l'accompagnement de l'élève afin de soutenir sa participation active à son PI. Cette orientation vise également à promouvoir une perception positive du PI chez l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, il est proposé d'utiliser des outils plus accessibles et collaboratifs, notamment par l'implantation d'une plateforme numérique permettant à tous les acteurs de participer activement, à travers des formulaires adaptés à chacun lors des phases de collecte et d'un clavardage permettant les interactions synchrones et asynchrones. Lors des moments de concertation, les alignements visent à instaurer une véritable coconstruction du PI en utilisant une plateforme permettant à l'ensemble des acteurs de consulter, commenter et modifier le plan.

Ainsi, selon les trois communautés-écoles, les potentialités de communication, de synchronisation, de coordination et celles liées aux critères d'inclusion étaient limitées et similaires dans les outils numériques utilisés par les membres de l'équipe du PI dans les trois milieux. L'annexe 6 expose les situations *sans affordances* liées aux outils numériques institutionnels (Mozaïk-Portail, SPI, plan d'intervention numérique institutionnel) et non institutionnels (Baromètre, Google Forms, OneDrive, courriels). De plus, à partir de l'analyse des types d'affordances siconomériques *absentes et perçues* par les personnes participantes dans les trois communautés-écoles, les résultats relèvent des tensions importantes entre les outils numériques, les personnes utilisatrices et la mobilisation des compétences de communication et la clarification des rôles ainsi qu'à la synchronisation et la coordination pendant les phases du PI. Les trois communautés-écoles ont choisi d'amoindrir ces tensions en formulant de nouveaux alignements. Ainsi, les affordances émergentes témoignent de ce que les trois communautés-écoles souhaiteraient comme fonctionnalités et potentiels dans les outils numériques afin de mobiliser

des pratiques collaboratives en partenariat avec les parents et maximisant l'agentivité et ce faisant la participation active du jeune pendant tout le cycle de son PI. Ces nouveaux alignements concernent aussi le désir d'atténuer les inégalités et iniquités numériques qui concernent surtout les parents et les élèves et qui nuisent à la mobilisation de leur agentivité, participation active à toutes les phases du PI.

Annexe 8 Explication au sujet des pratiques collaboratives

Inform

Nous détaillons dans cette section, les nouveaux alignements sur la pratique collaborative *Inform* se manifestant pendant toutes les phases du plan d'intervention selon les deux communautés-écoles.

Dès la phase d'investigation, les nouveaux alignements visent à structurer davantage la collecte d'informations dès l'entrée au secondaire ou dans l'école en adaptation scolaire. Cette transformation se traduit notamment par l'utilisation de questionnaires numériques envoyés à toutes les nouvelles familles pour recueillir des informations initiales sur l'élève, en s'appuyant également sur un arrimage avec les données de l'école précédente pour faciliter les transitions. L'échange des informations est anticipé plutôt que réactif entre les différents milieux et personnes. Les communautés-écoles expriment que ces ajustements marquent le début d'une organisation plus structurée des échanges entourant l'ouverture d'un PI ou la prise de décision si un PI est nécessaire :

« En début d'année, on rencontre les parents [...] pour voir c'est quoi les besoins, les objectifs [...] puis on ajuste avec eux » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire). « Nous, on envoie assurément les questionnaires, soit au début ou quand besoin... n'importe quand, on veut de l'info... on renvoie le questionnaire » « Donc on va récupérer de la data... puis que le parent voit qu'on a tenu compte de ce qu'il a donné » (Orthopédagogue de l'école secondaire privée).

Les deux communautés-écoles ont choisi d'implanter l'approche *J'ai Mon Plan* et de l'expliquer aux élèves, parents et à tout le personnel scolaire. Cela a eu pour impact de positiver la démarche du PI y compris de rendre visible l'invisible pour les élèves qui n'ont pas de PI. Informer les communautés scolaires au sujet des plans d'intervention a été une des clés du succès pour le positiver.

Enfin, nous retenons quatre composantes de la pratique collaborative *Inform* à savoir s'informer mutuellement; échanger de l'information; partager des ressources; consulter pendant la démarche du PI que nous détaillons ci-bas.

Communiquer

Nous détaillons dans les prochaines lignes, les nouveaux alignements sur la pratique collaborative *Communiquer* se manifestant pendant toutes les phases du plan d'intervention selon les deux communautés-écoles. Alors que la communauté-école en adaptation scolaire mise davantage sur des ajustements relationnels et organisationnels (rôle de l'élève, diversité des canaux, suivis fréquents), la communauté-école privée s'appuie principalement sur un levier technologique structurant (la plateforme FLEX) pour soutenir une communication continue et interactive.

La communauté-école en adaptation scolaire a mis en place un système de communication entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire, de la santé et des services sociaux allant d'un niveau de communication avec les parents plus renforcée, vers une communication plus en partenariat avec l'élève comme courroie de transmission de communication afin d'augmenter sa participation active et son autonomie vers la vie adulte. Cette enseignante exprime ainsi que : « Pour les besoins... à savoir si c'est

la même chose à la maison ou au centre jeunesse... on veut travailler les mêmes choses » (Enseignante à l'école en adaptation scolaire).

Les modalités de communication utilisées les plus pertinentes pour cette communauté-école sont lorsqu'elles passent d'abord par l'élève en lui demandant de participer à l'envoi de courriels afin d'augmenter la participation des parents dans le processus. La communication entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire pendant cette phase demeure un défi lorsque le jeune entretient une relation difficile avec ses parents. De plus, cette communauté a tenté de modifier avec le service des technologies du CSS la plateforme institutionnelle du PI numérique afin qu'elle permette une communication pluridirectionnelle. Malheureusement, malgré les tentatives d'ajustements et de codesign entre la chercheuse principale, les membres de cette communauté-école et le Centre de services scolaire, cette communauté n'a pas réussi à innover sur ce point : « On voulait que dans un seul endroit, le parent puisse voir toutes les communications pertinentes en lien avec son enfant » (Intervenante CSS du PI numérique institutionnel). Pour cette école, la participation de l'élève dans les communications demeure une des clés du succès de l'atteinte des objectifs de son PI.

Au niveau de la concertation, la communication pluridirectionnelle est mise de l'avant et les parents sont encouragés à écrire et réagir aux informations transmises à travers les carnets, les courriels et à communiquer leurs savoirs d'expérience lors des rencontres, mais aussi au-delà de celles-ci. Cette communauté-école d'adaptation scolaire se heurte à certaines limites dans la pratique, notamment en raison de la multiplication des canaux de communication (courriels, outils numériques, échanges verbaux et outil Baromètre disponible seulement pour le personnel scolaire). L'impossibilité de clavardage dans la plateforme institutionnelle du PI numérique pour l'élève et ses parents avec le personnel scolaire entraîne encore une dispersion de l'information même si la cohérence des interventions entre les acteurs est plus marquée. Ainsi, une seule personne est responsable « d'entrer » les informations au PI numérique en concertation avec la direction. La communication entre l'élève et ses parents et le personnel scolaire au sujet de la formulation des objectifs, des moyens et des rôles mis au PI se fait en présence, au téléphone ou en visioconférence et le PI est envoyé en copie par courriel ou papier, mais le parent et l'élève n'ont pas réussi à ce jour à intégrer et participer sur la plateforme à cette phase. L'instauration de suivis réguliers avec les parents, se fait maintenant plus souvent sur une base hebdomadaire. Cela a eu pour effet d'améliorer la relation de confiance entre l'école, l'élève et ses parents alors que cette école est considérée par les parents comme une « dernière chance ». Cette communauté-école a mis en place des actions pour accompagner activement les parents dans l'élaboration du PI par la communication de leurs savoirs d'expérience en définissant conjointement les rôles et responsabilités des parents dès la phase de collecte des données. Toutefois, la mise en œuvre de ces pratiques demeure complexe, notamment en raison de la difficulté à coordonner la communication entre les nombreux acteurs impliqués entre les services sociaux et le personnel scolaire, ainsi que du contexte parfois marqué par des situations complexes (violence, besoins élevés). L'école a son PI sur une plateforme numérique et le CISSS sur une plateforme numérique distincte. Les objectifs demeurent trop souvent formulés en silo selon les secteurs malgré l'interdépendance ressentie entre les personnes et la volonté de l'école de renforcer la communication interprofessionnelle et intersectorielle. De plus, les parents, élèves et personnels scolaire demeurent peu informés des contenus du plan d'intervention individualisé du secteur des services sociaux. Cette communauté-école en adaptation scolaire souhaite dans le futur développer une meilleure collaboration intersectorielle : « Il nous faudrait une autre étude là-dessus, sur la collaboration avec le communautaire et le CISSS » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire).

Pour la communauté-école privée, de nouveaux alignements sont également observés dans les modalités de communication entre l'élève, le personnel scolaire et les parents. La plateforme FLEX offre un accès en temps réel aux documents, aux évaluations et au suivi du PI. Cette transformation s'accompagne d'une

volonté de maintenir une continuité des échanges entre les parties prenantes, tout en réduisant le recours aux rencontres au profit d'un suivi numérique continu. Ces ajustements contribuent à améliorer la fluidité des communications et à optimiser le temps consacré aux échanges. FLEX permet de recueillir rapidement des informations auprès de l'élève, ses parents et le personnel scolaire au sujet des besoins des élèves sans recourir systématiquement à des rencontres. Cette stratégie contribue à rendre la communication plus continue, les informations pouvant être transmises à différents moments selon les besoins « juste à temps ». Au cours des premiers mois de mise en place, déjà on a aussi commencé à voir une amélioration au niveau de la communication interprofessionnelle et la communication avec les parents et l'élève à travers toutes les phases du PI. Les personnes enseignantes reçoivent l'information directement sur la plateforme et peuvent interagir avec leurs élèves, les parents et l'orthopédagogue qui est l'intervenante pivot en « temps réel » par l'entremise du clavardage. Cela a pour effet d'augmenter la participation des enseignants pendant toutes les phases du PI : un alignement souhaité. L'espace de clavardage est destiné aux parents, élèves et à tout le personnel impliqué dans un PI. Le clavardage vise à élargir les échanges entre l'école et les parents en facilitant des interactions asynchrones et en permettant de commenter, partager des informations importantes pour la phase de concertation et aussi de manière continue et itérative entre la phase de concertation et celle de réalisation.

« Dans FLEX, on a le clavardage dans lequel les parents, les intervenants et les enseignants peuvent écrire... c'est un autre type de collaboration lié à la communication » (Directrice adjointe de l'école secondaire privée).

« FLEX aide à libérer du temps et il facilite la communication aussi » (Orthopédagogue à l'école secondaire privée).

Ces transformations témoignent d'une volonté de soutenir une communication plus collaborative et évolutive. Toutefois, certains défis persistent dans la mise en œuvre de ces alignements. Étant à ses tout débuts, la plateforme FLEX mérite d'être mieux connue afin de maximiser un plus grand nombre de personnes : parents et enseignants dans l'utilisation de la plateforme. Des limites persistent en matière de communication intersectorielle avec le réseau communautaire (services privés en santé et services sociaux) en raison d'enjeux liés au partage et à la confidentialité des données.

Ainsi, ressortent trois composantes principales regroupant les manifestations de la pratique collaborative *Communiquer* à savoir communiquer de manière pluridirectionnelle; interagir sur un sujet; se comprendre mutuellement que nous synthétisons ci-bas.

Participer

Nous détaillons dans cette section, les nouveaux alignements sur la pratique collaborative *Participer* se manifestant pendant les phases du PI : investigation, collecte et analyse, concertation, réalisation selon les deux communautés-écoles.

L'investigation

Au cours de la phase d'investigation, les deux communautés-écoles mettent maintenant en place des alignements visant à engager la participation indéniable des parents dans les premières étapes du plan d'intervention. Cette volonté se manifeste notamment par l'utilisation de questionnaires permettant de recueillir leur point de vue sur leur enfant, en abordant des éléments tels que les défis, les capacités et les attentes. L'école cherche également à donner du sens au PI pour les parents dès le départ, en favorisant leur compréhension du processus. Dans cette perspective, une attention particulière est portée à la reconstruction de la relation de confiance entre l'école et les parents par la reconnaissance et valorisation

de leurs savoirs d'expérience. Les savoirs d'expérience des parents sont essentiels pour favoriser les transitions scolaires de leur enfant lors des passages d'une école à l'autre, surtout pour l'école en adaptation scolaire de transition. Toutefois, la participation parentale demeure limitée dans certains cas, en raison d'un historique relationnel fragile, ce qui freine leur engagement initial. De plus, il faut considérer que dans l'école de transition (adaptation scolaire) où des élèves ayant des difficultés ou troubles comportementaux participent activement aux phases de leur PI, certains souhaitent que leurs parents soient moins engagés dû aux relations parents-enfant parfois troublantes.

Dès la phase d'investigation, la communauté-école privée met en place de nouveaux alignements visant à favoriser la participation active de l'élève dans son PI dès son entrée au secondaire. Cette transformation se traduit par des activités de préparation et de sensibilisation, ainsi que par la mise en place de pairs mentors, notamment à travers une brigade d'élèves ayant des PI, afin d'accompagner les nouveaux élèves. Par ailleurs, un discours est progressivement instauré pour positionner l'élève comme responsable et porteur de son PI dès le départ. Le vécu de l'élève est également valorisé comme source d'information principale pour soutenir la compréhension de ses besoins.

Plusieurs journées de développement professionnel ainsi que des actions pédagogiques depuis deux ans se sont tenues concernant la mise en place de mesures universelles visant à réduire le trop grand nombre de PI. Par exemple, le temps supplémentaire (tiers-temps) est accordé à tous les élèves, le Chromebook est l'outil universel pour tous les élèves (pas seulement ceux ayant besoin d'outils d'aide technologique), choix de modalités (papier ou numérique) pour réaliser certaines activités et évaluations, mise en place de classes ergonomiques (mobiliers et pédagogie plus active) : « Il y a le comité sur « Un PI est-il nécessaire ? » on a pas mal terminé sur quoi nous voulions travailler avec les parents et les élèves » (Directrice adjointe de l'école secondaire privée). La brigade d'élèves DYS a aussi été formée pour accompagner les élèves à développer leur autodétermination et participation active pendant toutes les phases de leur PI. La chercheuse principale et une doctorante ont cocréé avec la brigade deux ateliers de formation dédiés aux élèves ayant un PI qui seront animés par les élèves ayant développé une certaine expérience et leur agentivité à travers la démarche *J'ai MON Plan*.

Collecte et d'analyse

Pour la communauté-école en adaptation scolaire, l'élève participe activement aux discussions pour formuler ses besoins et ses attentes à court, moyen et long terme. Ces initiatives traduisent une intention de rendre les rôles plus explicites et partagés dès la première phase du PI en travaillant en partenariat avec l'élève et ses parents dans la mesure du possible. Ainsi :

« On s'assoit, on discute de qu'est-ce que tu veux travailler, toi, cette année? Ça va être quoi, toi, tes moyens? » (Directrice adjointe de l'école en adaptation scolaire).

« On le voit de plus en plus, ça se développe. Les élèves connaissent leur plan d'intervention. » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire).

Pour la communauté-école privée, de nouveaux alignements sont observés à travers l'intégration directe de l'élève dans le processus de recueil d'information. L'utilisation de questionnaires qui lui sont adressés permet de recueillir son point de vue, tandis que sa participation est encouragée dans la définition de ses moyens et dans le choix des outils qui lui sont proposés pendant des rencontres individuelles avec l'orthopédagogue. Cette démarche contribue au développement de sa connaissance de soi, notamment en ce qui concerne ses forces et ses besoins. De plus, l'élève est invité à commenter et réagir aux informations inscrites dans son PI dans la plateforme FLEX ce que témoignent les extraits suivants :

« Moi comme objectif... c'est qu'on ait trouvé une façon d'améliorer l'efficacité du plan d'intervention... moi, mon point de vue en tant que parent... » (Parent)

« On va parler aux élèves de secondaire 1... je porte mon plan d'intervention, j'en suis responsable, je parle de mes besoins à mes enseignants » (Orthopédagogue à l'école secondaire privée).

« Parce que les parents font des observations à la maison... il y a des observations en classe... tout ça peut se partager de façon efficace » (Orthopédagogue).

Dans la phase de collecte et d'analyse, les nouveaux alignements se traduisent par la mise en place de modalités permettant aux parents de contribuer activement aux informations concernant leur enfant. Ceux-ci peuvent notamment partager leurs observations issues du milieu familial et participer à la collecte de données à travers des formulaires électroniques. L'école favorise également une communication pluridirectionnelle entre la famille et le milieu scolaire, dans le but d'améliorer la circulation des informations entre les différents contextes de vie de l'élève. Par ailleurs, la plateforme FLEX est mobilisée pour soutenir cette participation, en permettant à toutes les parties prenantes de prendre part au processus de collecte. FLEX non seulement facilite la collecte des besoins du jeune, mais simplifie l'analyse et participe à son efficacité : l'élève est partenaire, ce qui rend difficile la possibilité de « passer à côté » d'un besoin manifesté.

Concertation

Pour la communauté-école adaptation scolaire, cette phase se caractérise par la mise en place des alignements favorisant une participation plus active de l'élève dans la construction de son plan d'intervention. L'élève est amené à rédiger ses objectifs avec l'équipe, ce qui témoigne d'un accompagnement étroit dans le processus. Cette phase se caractérise également par le développement de l'autodétermination, l'élève étant encouragé à faire des choix, à exprimer ses besoins et à porter un jugement sur ses objectifs. Ces pratiques témoignent d'une participation active encadrée par les adultes. Cette communauté a choisi de contourner l'inaccessibilité de la plateforme institutionnelle du PI numérique par les élèves et les parents en utilisant plus souvent la coécriture de courriels et la rédaction de l'élève dans son PI numérique par l'entremise du compte de la personne responsable pivot du PI. L'élève est ainsi amené à nommer ses objectifs en collaboration avec l'intervenant, ce qui participe à une responsabilisation progressive. Afin de contourner les limites d'interactions numériques entre les personnes, plus de la moitié des onze personnes enseignantes prennent le temps d'ouvrir le PI numérique avec l'élève une fois par semaine pour faire le point sur l'atteinte des objectifs et la mise en place des moyens. L'élève écrit lui-même dans son PI numérique en compagnie de la personne qui lui enseigne. Les extraits suivants témoignent des alignements réalisés :

« Il [l'élève] nomme qu'est-ce qu'il veut travailler, puis elle, elle le remplit sur la plateforme avec lui. Ils font ensemble le plan » (Directrice adjointe de l'école en adaptation scolaire).

« On fait même un accompagnement du parent aussi... on fait des rencontres individuelles à chaque semaine » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire).

« J'envoie des idées aux parents... c'est ça que votre enfant a choisi » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire).

« Avec la psychoéducatrice, soit l'agent de réadaptation... puis le TES... on fait une rencontre tripartite avec la participation du parent... pas seulement de lui envoyer acceptez-

vous ou pas, mais ce serait plus on le construit ensemble » (Direction adjointe de l'école en adaptation scolaire).

« L'élève rédige son ou ses objectifs avec ses moyens. C'est toujours sous la supervision d'adultes [...] » (Orthopédagogue).

De plus, l'école met en place des alignements visant à renforcer la participation des parents, notamment à travers des communications régulières par courriel ainsi que des appels téléphoniques. L'équipe-école cherche ainsi à renforcer la confiance mutuelle avec les parents et à soutenir leur participation au PI. La difficulté à intégrer pleinement les parents dans la plateforme du PI numérique institutionnel révèle encore à ce jour une tension entre la volonté de favoriser leur participation et les contraintes organisationnelles et technologiques : « C'est l'élève qui fait son plan avec moi et avec communication avec les parents » (Orthopédagogue à l'école secondaire privée).

Pour la communauté-école privée, des alignements visant à soutenir une participation active de l'élève dans les échanges sont promus avec l'ensemble des acteurs. Par ailleurs, sa participation est renforcée par son implication dans des espaces d'échange et de réflexion collaborative, tels qu'un comité formé d'élèves et des membres du personnel scolaire portant sur sa participation active au PI. De plus, accompagné de l'équipe de recherche de MIXITÉ, un groupe des élèves ayant un PI ont participé à des ateliers sur la participation active et l'autodétermination de l'élève à son PI afin de mieux les former et responsabiliser tout au long le processus de leur PI. Ce groupe d'élèves sont devenu les piliers de la brigade d'élèves *DYS* chargés de former d'autres élèves à la participation active dans son PI.

Enfin, l'école déploie des alignements visant à renforcer la participation des parents à travers l'utilisation de la plateforme collaborative FLEX, qui permet de commenter, réagir et échanger au sujet du PI de son enfant. Les parents participent dans des comités réunissant élèves et intervenants, favorisant des espaces de discussion et de réflexion collective au sujet des phases du PI et de l'approche JMP.

Réalisation

Pour la communauté-école en adaptation scolaire, les alignements se traduisent par la mise en place de suivis réguliers avec l'élève afin de réviser son plan d'intervention. L'école mobilise également des outils concrets pour soutenir cette participation, tels que l'affichage des objectifs sur les bureaux, l'utilisation de carnets de communication et le suivi hebdomadaire des progrès. Ces pratiques contribuent au développement de l'autorégulation et à une implication plus continue de l'élève dans son PI. Le fait que l'élève participe aux communications avec ses parents renforce son rôle dans l'évaluation « juste à temps » de son PI. L'ensemble de ces alignements s'inscrit dans une logique de développement progressif de l'autonomie, les intervenants indiquant qu'on le laisse se déployer. Cette autonomie demeure soutenue et fortement accompagnée, traduisant une participation encore fragile.

« À la dernière rencontre individuelle [...] je révisé leur plan avec eux [...] est-ce qu'on garde les mêmes objectifs [...] on devrait peut-être les modifier » (Technicienne en éducation spécialisée à l'école en adaptation scolaire).

Dans la phase de réalisation, les parents deviennent de plus en plus eux-mêmes acteurs du suivi. L'école met également en place des outils concrets pour soutenir cette participation, tels que le carnet de communication quotidien. Les parents participent en prenant leur rôle dans les interventions réalisées à la maison, ce qui favorise une certaine continuité. Cependant, la communauté-école en adaptation scolaire a énoncé lors des réunions avec l'équipe du PI numérique du CSS son souhait d'adapter et de renforcer le PI numérique afin que l'élève puisse y mobiliser son agentivité :

« Dans le plan d'intervention [numérique], il devrait y avoir une section : « notes évolutives » pour les objectifs, pour que régulièrement, on puisse aller écrire: « Cette semaine, ça a été difficile au niveau de l'objectif pour telle ou telle raison », où : « On a une amélioration », puis que le parent puisse le recevoir directement en lien avec le plan d'intervention. Là, on ne peut jamais rien noter, on ne peut pas faire de suivi sur l'objectif précis dans le plan. Là, il faut qu'on aille dans le baromètre, puis on se mêle dans tout ce qui est écrit. » (Technicienne en éducation spécialisée de l'école secondaire en adaptation scolaire)

Pour la communauté-école privée, les nouveaux alignements se traduisent par une place centrale accordée à l'élève, qui devient progressivement le porteur de son PI. Il est amené à mettre en oeuvre ses moyens, à faire des choix et à développer son autonomie, notamment en demandant de l'aide. Sa participation se poursuit de manière continue grâce à l'utilisation de la plateforme FLEX, qui lui permet de participer à l'évolution de son plan.

Enfin, les nouveaux alignements se concrétisent par un accès continu des parents au PI, leur permettant de suivre son évolution, de commenter et de réagir en temps réel. Des canaux de communication dédiés, qu'ils soient privés ou sous forme de forum, sont utilisés pour faciliter les échanges avec l'équipe. Les extraits suivants témoignent de ces innovations :

« Les élèves peuvent aller commenter dans leur plan d'intervention... il peut aller dans son plan puis écrire un commentaire » (Orthopédagogue).

« Le parent voit le plan d'intervention et peut être en mesure de rétroagir directement » (Directrice adjointe de l'école secondaire privée).

Ainsi, ressortent trois composantes principales regroupant les manifestations de la pratique collaborative *Participer* à savoir se concerter, se partager des tâches ou des responsabilités visant un but commun, participer ensemble à une action éducative/scolaire, participation des parents en classe/activité/école que nous synthétisons ci-bas.

Collaborer

Nous détaillons dans cette section, les nouveaux alignements se référant à la pratique collaborative *Collaborer*. Ceux-ci se manifestent davantage pendant les phases de concertation et réalisation du plan d'intervention selon les deux communautés-écoles.

Pour les deux communautés-écoles, les alignements se concrétisent par la mise en place d'une CIP à travers des rencontres régulières réunissant l'élève, les parents et le personnel scolaire, mais très peu souvent le personnel du CISSS, communautaire et des services complémentaires. Une clarification des rôles est observée, où l'élève est acteur de ses objectifs, le personnel scolaire assurant un rôle d'accompagnement, et les parents contribuant par leurs savoirs en mobilisant de plus en plus leurs rôles et responsabilités de manière ciblée et concertée. Toutefois, malgré ces avancées, les rôles demeurent fortement dépendants de l'implication individuelle des intervenants et la coordination entre les personnes reste difficile à mobiliser.

L'action la plus importante développée au sein des deux milieux est la participation active et le développement de l'autodétermination de l'élève. Nous remarquons que plus l'élève participe activement et qu'il mobilise son agentivité, plus les adultes ont tendance à travailler collectivement et davantage en collaboration. Serait-ce l'élève qui les pousse à reconnaître l'interdépendance qui les rallie pour l'accompagner à atteindre ses objectifs et attentes ?

Pour la communauté-école en adaptation scolaire, la complexité des situations vécues par les élèves, notamment en lien avec des enjeux de santé mentale, de violence ou de collaboration avec des partenaires externes, contribue également au chevauchement des rôles et responsabilités entre les personnes dans des situations d'urgence. En effet, le manque de personnels plus experts en sciences de la santé et services sociaux dans cette école a pour effet de brouiller les rôles professionnels pour "sauver" la situation du jeune. Renforcer la collaboration intersectorielle avec le CISSS pourrait participer à maximiser la collaboration interprofessionnelle.

Pour la communauté-école privée, les PI sont liés majoritairement aux difficultés scolaires et moins aux troubles/difficultés comportementaux. Nous avons remarqué que le pouvoir d'agir de l'élève a été renforcé au cours de l'étude puisqu'il prend en main son PI en formulant des objectifs en concertation avec les adultes qui l'accompagnent. Les parents collaborent dans le suivi de l'efficacité du plan et participent activement à l'ajustement des interventions, contribuant à une mise en œuvre plus dynamique et collaborative du PI.

Tant pour la communauté-école en adaptation scolaire que la communauté-école privée, le partage des rôles est plus explicite entre l'élève, ses parents et le personnel scolaire, notamment avec la présence d'une personne responsable du leadership collaboratif de l'équipe du PI. Clarifier les rôles et responsabilités a pour résultats de favoriser une approche plus interdisciplinaire en partenariat avec les parents qu'auparavant. Ainsi, la formulation des objectifs et des moyens se font collectivement, mais surtout avec l'élève et davantage par consensus. Les parents participent à la formulation des ajustements du PI à travers des rencontres, des appels téléphoniques, des courriels ainsi que des carnets de communications et sur la plateforme FLEX (pour l'école privée) qui soutiennent la rétroaction des parents. Toutefois, les défis se situant au niveau de la synchronisation des actions entre les personnes, dus aux délais, et la disponibilité des personnes persistent malgré les nouveaux alignements permettant aux personnes de prendre des décisions de manière collective. D'ailleurs, on perçoit une diminution des tensions, notamment lorsque l'élève participe fortement à la formulation et la prise de décision partagée des objectifs et des moyens.

Les phases de concertation et réalisation sont itératives surtout dans les PI dans lesquels des micro-objectifs sont formulés facilitant leur atteinte et leur régulation plus rapidement. Ce qui amène l'élève à faire le point plus souvent sur ses objectifs et moyens. Les phases concertation et réalisation peuvent vivre plusieurs cycles à travers une année scolaire sans passer par les phases 1 et 2. De plus, l'élève participe aux échanges avec les parents et les intervenants, notamment par la coécriture de courriels ou sur la plateforme FLEX pour la communauté-école privée.

Pour les prochains mois, les parents et les élèves ainsi que les personnes enseignantes seront approchées pour les inciter à utiliser FLEX afin de modifier complètement les pratiques en communiquant via la plateforme pour réduire au minimum les échanges par courriels pour le suivi des PI. Ces composantes sont synthétisées en annexe 9. Ainsi, « ...il faudrait faire plus de "pub" au sein de l'école. »

Annexe 9 Tableau sur *Affordances perçues sur la plateforme numérique FLEX (communauté-école privée)*

Affordances perçues sur la plateforme FLEX	Manifestations de participation active de l'élève	Manifestations de participation active des parents
Inclusion		
Équité	L'élève en possibilité d'interaction en continu avec la personne intervenante pivot Élève a accès à la plateforme PI synchrone	-Interaction en continu par clavardage sur la plateforme -Accès à la plateforme PI synchrone
Respect de la diversité des besoins des personnes	-Plateforme interactive au service de l'élève en temps réel -Possibilité d'écrire à tous les membres de son PI Participation de l'élève au comité FLEX	-Accès et interaction en asynchrone avec son enfant et les autres intervenants -Participation de parents au comité FLEX
Capacité d'évoluer de manière durable : mobiliser des ressources et moyens nécessaires		
Participation de toutes les parties prenantes	Participation de l'élève sur la plateforme à toutes les phases du PI	-Parents ont accès et participent
Synchronisation		
-Organisation dans le temps et échéances	-Commentaires et suivis selon le calendrier fixé par l'élève et l'orthopédaogogue	- Commentaires et suivis selon le calendrier fixé par l'élève et l'orthopédaogogue
-Travail/d'activités en asynchrone et synchrone-	-Réponse « juste à temps » à l'élève par l'orthopédaogogue au sujet de l'évolution des moyens mis en place	
Communication		
-Interactions au sujet des idées, des informations et ressources pour faire avancer le travail collectif	-Questionnaire interactif à la collecte des données des besoins et pendant la phase de réalisation	-Clavardage avec la personne responsable du PI de son enfant et avec ce dernier
-Partage des connaissances entre les personnes	-Clavardage en temps réel: élève avec toutes les parties prenantes	-Les parents voient en temps réel les interactions entres les intervenants et leur enfant
-Se comprendre au sujet des éléments de travail collectif	-Formulation des objectifs et moyens avec l'élève	-Les parents voient les informations échangées au sujet de leur enfant et peuvent interagir en clavardant
Coordination		
-Qui fait quoi : partage des rôles et responsabilités	-L'élève est interrogé à mi-parcours sur son parcours d'apprentissage	-Les parents voient les rôles et responsabilités des personnes intervenantes et les leurs
-Organisation des tâches et responsabilités et faire le point	-L'élève reçoit des commentaires de ses enseignant.es sur son rôle et responsabilités pour l'atteinte des objectifs au PI et la mise en place des moyens	-Le parent explique ses savoirs d'expérience et les faits valoir comme complémentaires à ceux de l'équipe du PI
-Organisation des changements nécessaires en cours de route	-L'élève peut organiser et proposer un rdv avec son orthopédaogogue	-Les parents peuvent intervenir en clavardant si des changements sont nécessaires au PI

Annexe 10 Napperon synthèse du Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en 3 compétences clés (p.10)

Les 3 piliers du partenariat
(Pomey et al., 2021)

- Complémentarité des savoirs
- Confiance mutuelle
- Empathie

Pratiques parentales tout au long du parcours scolaire de l'enfant
(Cheung et Pomerantz, 2012; Ratelle et Duchesne, 2017)

- S'engager auprès de lui
- Soutenir son autonomie
- Lui assurer une structure

COMPÉTENCE 1
Analyser les situations pour mieux comprendre ses réactions

Comme parent, je prends du recul et me questionne sur : mon rôle, mes réactions ainsi que mes capacités afin de mieux accompagner mon enfant dans son parcours scolaire. Je développe une compréhension de moi-même, de mon enfant et du monde scolaire afin de me positionner dans mon rôle de parent voulant travailler en partenariat avec l'école.

COMPÉTENCE 2
Communiquer avec bienveillance

Comme parent, je communique de façon efficace, pertinente et constante avec l'école, dans un climat de confiance, d'ouverture et de transparence. Je développe mes habiletés à échanger de manière bienveillante, en tenant compte des besoins de l'école, des outils numériques disponibles et de mes capacités à les utiliser.

COMPÉTENCE 3
Agir et devenir un agent de changement pour la communauté éducative

Comme parent, je peux aussi agir pour être agent de changement, en m'impliquant activement dans des initiatives, des comités et des projets qui visent l'amélioration de la mission en éducation. En mettant à profit mon vécu expérientiel au sein de l'école, je contribue à faire évoluer les pratiques, à soutenir les autres parents et à promouvoir des causes sociales ou éducatives.

Fonds de recherche Québec

Autrice : Audrey Raynault, Ph. D., professeure, Université Laval
Coautrices : Louise Patenaude, patiente partenaire & professionnelle de recherche, Université Laval
Maha Guesmi, M.A., doctorante, Université Laval
Sarah Denis, M.A., orthopédagogue
Angela Fragasso, M. Sc., erg., professionnelle de recherche, Université Laval

Cochercheurs : Elodie Marion, Ph. D., professeure, Université de Montréal
Francine Julien-Gauthier, Ph. D., professeure associée, Université Laval
Stéphane Allaire, Ph. D., professeur, Université du Québec à Chicoutimi
Infographie : EnkAshley.com
Merci aux parents et au personnel scolaire collaborateurs au codesign du référentiel

UNIVERSITÉ LAVAL

Annexe 11 Tableau sur *Participants des trois communautés-écoles*

Personnes participantes à l'étude N= 69 Caractéristiques

<i>15 élèves fréquentant l'une des trois écoles secondaires participantes</i>	11 élèves de l'école secondaire privée 4 élèves de l'école secondaire en adaptation scolaire 1 élève de l'école secondaire publique
<i>19 parents d'élèves fréquentant l'une des trois écoles secondaires participantes</i>	13 mères 6 pères
<i>30 personnels scolaires des trois écoles secondaires et d'un centre de services scolaires</i>	Personnels de l'école : 2 directions générales (1- privée 1- publique adaptation scolaire) 7 directrices adjointes (5-privée 1- adapt. scolaire 1- publique rég.) 10 personnes enseignantes Personnels de soutien scolaire : 3 orthopédagogues (1 par école) 6 personnes techniciennes en éducation spécialisée (3-adaptation scolaire -2 privée 1- publique rég.) Personnels d'un CSS : 2 personnes intervenantes ayant participé au développement d'un PI numérique institutionnel
<i>4 personnels de soutien du réseau de la santé et des services sociaux</i>	1 psychologue d'un centre d'intervention multidisciplinaire 1 orthopédagogue d'un centre d'intervention multidisciplinaire 1 infirmière clinicienne d'un CISSS 1 personne intervenante d'un CISSS

Annexe 12 Le Référentiel du parent : être partenaire dans le parcours scolaire en trois compétences clés

<https://doi.org/10.60918/24282>

Annexe 13 Références et bibliographie

- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W. et Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219–277. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>
- 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>
- Arapi, E., Larivée, S. J. et Bouchard, J. (2021). Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté, *Éducation et formation*, no e-316.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barr, H. et Gray, R. (2013). Interprofessional education: Learning together in health and social care. Dans K. Walsh (dir.), *The Oxford textbook of medical education* (p. 38- 49). Oxford University Press.
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. et Sterling, K. (2019). Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school–community partnerships. *Children & Schools*, 41(2), 111-122. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>
- Blanchette, A. (2020). *Une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire* [Maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/5436/>
- Caron, M. (2021). *Perceptions d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme quant à leur bien-être lorsqu'il réalisent un projet collectif dans une école alternative* [Mémoire, Université de Montréal]. ArchipelUQAM. <https://archipel.uqam.ca/16506/1/M17270.pdf>
- Carrier, S., Robichaud, O., Bossé, P.L. et Farrese, A. (2021). L'étude de trajectoires d'implantation de Baromètre, un outil numérique visant à actualiser l'approche de personnalisation des services sociaux. *Revue canadienne de service social*, 38(1), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1078392ar>
- Cavendish, W. et Connor, D. (2018). Toward Authentic IEPs and Transition Plans : Student, Parent, and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Chouinard, J., Gaudreau, N. et Massé, L. (2023). La participation parentale à l'établissement des plans d'intervention d'élèves en difficulté d'adaptation. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-20.
- CTREQ. (2018b). *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire*. CTREQ. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/VF_CTREQ-Conf%C3%A9rence-de-consensus-Cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf
- Danis, S. (2025). *Les pratiques de communication inclusives entre des élèves HDAA du secondaire, des parents, des personnels scolaires et du réseau de la santé et des services sociaux pendant les phases du plan d'intervention : vers des usages souhaités du numérique* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/176665>
- Dionne, L. et Savoie-Zacj, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration enseignants et contribution au développement professionnel. Dans Portelance, L., Borges, C., et Pharand, J. (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, PUQ.
- Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES*, 6(1), 136-151.
- Ellis-Robinson, T. (2021). Bringing DisCrit theory to practice in the development of an action for equity collaborative network: Passion projects. *Race Ethnicity and Education*, 24, 703–718. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1918411> en ligne samedi 5 octobre 2013 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>

- Feyfant, A. (2015). *Co-éducation : quelle place pour les parents?* Dossier de veille de l'IFÉ, 98, 1-24.
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e édition.). Chenelière éducation.
- GRICS. (2025). *Mozaïk-Portail – Informations*. <https://info.mozaikportail.ca>
- Guesmi, M. (2024). *Apprendre à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à participer activement à toutes les phases du plan d'intervention numér-actif : une étude de cas d'une école primaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/152105>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., et Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18(7), 843-867.
- Malluhi, H. H. et Alomran, N. M. (2019). Family Volunteers as Alternative Future Resources : School Leaders' Beliefs and Practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(10), 88-115. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i10.10189>
- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2018). *Cadre de référence de l'approche de partenariat entre les usagers, leurs proches et les acteurs en santé et en services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2018/18-727-01W.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention-- au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Moreno, R., et Mayer, R.E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309–326.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6307>
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (IEP) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Nursing and midwifery human resources for health framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf
- Pomey, M.-P., Flora L., Karazivan, P., Dumez, V., Lebel, P., Vanier, M.-C., Débarges, B., Clavel, N. et Jouet, E. (2015). Le « Montreal model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels. *Santé publique*, 51, 41-50. <http://doi.org/10.3917/spub.150.0041>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N. et Kitto, S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: *BEME Guide no. 39. Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Ratelle, C. F. et Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney et F. Guay (dir.), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International* (Advances in Self Research, Vol. 6), p. 167-197. Charlotte, NC: Information Age
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : Une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45. <https://doi.org/10.7202/1036171ar>

- Rousseau, N., Fréchette, S., Paquin, S. et Ouellet, S. (2018). Le plan d'intervention dans le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Dans *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales. Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 239-261). JFP Éditions.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Brewer, D. M. et Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children*, 72(1), 101–125. <https://doi.org/10.1177/001440290507200106>
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., et Gascon, H. (2010). Évaluation de l'implantation et des effets de l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. *Québec: Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale*.
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>