

De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive

André C. MOREAU

Professeur chercheur, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Andrée ROBERTSON

Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Julie RUEL

Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

Rédactrice invitée :

Claire MALTAIS, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 1 **Liminaire**
Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance
Claire MALTAIS
- 7 **La qualité des services à la petite enfance : Résultats de l'étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ)**
Christa JAPEL, Richard E. TREMBLAY, Sylvana CÔTÉ
- 28 **L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale**
Francine SINCLAIR, Jacques NAUD
- 44 **Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 GO! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leurs familles**
Élisa DENIS, Gérard MALCUIT, Andrée POMERLEAU
- 67 **Un programme de prévention destiné à la petite enfance : ses effets sur les enfants, les familles et la communauté**
Yves HERRY
- 85 **La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche**
Sylvain COUTU, Suzanne LAVIGUEUR, Diane DUBEAU, Marie-Eve BEAUDOIN
- 112 **La communauté peut aider ses enfants à être mieux préparés pour commencer l'école : l'initiative Comprendre la petite enfance**
Pierre LAPOINTE, Isabelle MARTIN
- 125 **Agir ensemble pour améliorer les pratiques d'intervention précoce à la maternelle en milieu urbain défavorisé**
Denise DOYON, Monique L'HOSTIE
- 142 **De la collaboration au partenariat : analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive**
André C. MOREAU, Andrée ROBERTSON, Julie RUEL
- 161 **Les stratégies éducatives du personnel en milieu de garde avec les enfants présentant des troubles du comportement : appréciation des effets d'un programme**
Daniel TURCOTTE, Marie-Christine SAINT-JACQUES, Annick ST-AMAND, Émilie DIONNE
- 182 **Impact de programmes d'activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI1**
Martine VERREAU, Andrée POMERLEAU, Gérard MALCUIT
- 207 **Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire**
Claire MALTAIS
- 224 **Une approche longitudinale – expérimentale sur les effets des mesures d'éducation préscolaire sur le rendement scolaire des enfants de milieux défavorisés de Montréal**
Linda PAGANI, Youma GHOSN, Julie JALBERT, Milenka MUNOZ, Maude CHAMBERLAND
- 247 **Écolier à deux ans en France**
Catherine LE CUNFF
- 259 **Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux**
Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive

André C. MOREAU

Professeur chercheur, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Andrée ROBERTSON

Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Julie RUEL

Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans une perspective de promotion des pratiques éducatives inclusives en milieu préscolaire, ce texte fait la synthèse des recensions antérieures d'études sur la collaboration, la concertation, la coopération et le partenariat. L'analyse de ces recensions antérieures précise les principaux concepts appliqués à différents domaines : scolaire, travail d'équipe-école, milieux cliniques... Ces relations antérieures mettent en valeur l'importance des relations de collaboration et de concertation dans l'établissement d'un partenariat interorganisme. Parmi les avantages, le travail en collaboration favorise une hausse de la capacité de développer, d'optimiser, d'améliorer, d'accélérer et de changer les façons de faire de l'organisation : l'amélioration de la

qualité des services. Les auteurs terminent en relevant les pistes de recherche et de développement en matière d'éducation inclusive. Ils retiennent un modèle de programme virtuel de perfectionnement comme outil d'apprentissage à la collaboration et au partenariat et de développement de pratiques d'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.

ABSTRACT

From Collaboration to Partnership – Analysis of Prior and Prospective Reviews on Inclusive Education

André C. Moreau, Andrée Robertson and Julie Ruel,
Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

To promote inclusive educational practices in the pre-school milieu, this text synthesizes previous reviews of studies on collaboration, co-development, cooperation, and partnership. The analysis of these reviews specifies the main concepts applied to the different domains: school, school-team work, clinical milieux. ... These prior relationships highlight the importance of collaboration and co-development in the establishment of an inter-organization partnership. Among the advantages, working in collaboration promotes increased ability to develop, optimize, improve, accelerate and change the way the organization does things, thus improving the quality of services. The authors conclude by pointing out research and development avenues for inclusive education. They describe a model of an online professional development tool that teaches collaboration, partnership and the development of inclusion practices for special needs children.

RESUMEN

De la colaboración a la cooperación: análisis de recensiones anteriores y prospectiva en materia de educación inclusiva

André C. Moreau, Andrée Robertson y Julie Ruel,
Universidad de Québec en Outaouais, Québec, Canadá

Desde una perspectiva de promoción de prácticas educativas inclusivas en el medio preescolar, éste texto presenta una síntesis de recensiones anteriores de estudios sobre la colaboración, la concertación, la cooperación y la asociación. El análisis de dichas recensiones identifica los conceptos principales aplicados a los diferentes campos: escolar, trabajo, equipo escolar, medios clínicos... Estas relaciones subrayan la importancia de las relaciones de colaboración y de concertación en el establecimiento de una asociación entre organismos. Entre las ventajas, el trabajo en colaboración favorece una alta capacidad de desarrollo, de optimización, de perfeccionamiento, de aceleración y de transformación de los métodos de la organización :

mejorar la calidad de los servicios. Los autores concluyen identificando las pistas de investigación y de desarrollo en materia de educación inclusiva. Retienen un modelo de programa virtual de perfeccionamiento en tanto que útil de aprendizaje de la colaboración, de la asociación y del desarrollo de practicas de inclusión de los niños que presentan necesidades particulares.

Introduction

L'accueil et le soutien des enfants ayant des besoins particuliers en services préscolaires émanent d'un besoin grandissant des parents et des membres de la société de voir tout enfant grandir dans ses milieux de vie. Cette orientation s'appuie sur la reconnaissance de la valeur humaine de toute personne et de son droit de vivre dans sa communauté. Elle exige des services préscolaires une structure éducative centrée sur les pratiques d'inclusion auprès de ces enfants dans leur milieu éducatif : services de garde, maternelle et école régulière. En ce qui a trait à l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, trois grandes caractéristiques conditionnent l'existence de services éducatifs inclusifs : *éducation inclusive*. D'abord, les services proinclusifs s'inscrivent dans une démarche de projet dont les orientations éducatives valorisent et favorisent l'accueil de tous les enfants de la communauté sans égard aux différences qu'elles soient culturelles, liées aux difficultés de déficience ou d'handicap. Ensuite, les services pro inclusifs se dotent systématiquement d'un système de pratiques éducatives de collaboration, entre les parents et le personnel des services, dont le plan d'intervention individualisé représente un des outils de concertation et de coordination. Enfin, les services proinclusifs s'assurent d'une qualité ou de l'efficacité d'une pédagogie renouvelée et innovante qui intègre, entre autres, des activités diversifiées de perfectionnement des membres de leur communauté.

Que faut-il comprendre des concepts de collaboration, de concertation, de coopération ou de partenariat? Comment les distinguer? Quel est le sens de la collaboration dans une pédagogie d'inclusion? Cet article veut présenter un éclairage sur ces principaux concepts en s'appuyant sur les recensions antérieures des études sur les pratiques éducatives de collaboration en milieux préscolaires inclusifs. Les auteurs terminent ce texte en présentant un programme virtuel (apprentissage en ligne) de perfectionnement en éducation inclusive comme stratégie innovante de collaboration. Le défi de ce type de formation réside dans le développement de relations de collaboration virtuelle.

Collaboration : dynamique relationnelle convergente

L'accueil d'un enfant ayant des besoins de santé, de rééducation ou d'éducation adaptée crée un contexte suscitant une collaboration entre les personnes qui gravitent autour de cet enfant. La collaboration est un phénomène complexe. Dérivé du latin (cum=avec et laborate = travailler), le concept de « collaboration » désigne les processus du travail « ensemble, en commun »; c'est l'harmonisation des efforts de chacun, « savoir-agir en convergence », à la réalisation d'une tâche, d'un objectif ou d'un travail (Panitz, 1996, 1999; Moreau, Fortin, Clément, 2002).

Pour Panitz (1999), la collaboration surpasse les formules pédagogiques, un style personnel où les individus sont responsables mutuellement de leurs actions, de leurs apprentissages dans le respect des compétences et de la contribution de leurs pairs. En ce sens, la collaboration désigne une philosophie d'apprendre ensemble ou d'agir ensemble en mobilisant les ressources disponibles pour créer des relations convergentes contrairement à des philosophies antagonistes ou à des relations dites divergentes.

Collaboration en contexte d'apprentissage

À l'origine, l'apprentissage en collaboration a été développé pour les personnes de tous les âges qui vivent diverses expériences de groupe ou qui présentent différents niveaux de compétence en contexte de relations sociales convergentes (Bruffee, 1995). Pour Orr (1997), la collaboration réfère à une philosophie qui met en valeur les relations de vie en groupe dont le respect, le partage, le soutien mutuel, la tolérance et la contribution de chacun des membres. Sous l'angle du socioconstructivisme, l'apprentissage collaboratif rejoint un système de valeurs où l'autonomie, la réflexivité, l'engagement actif, etc. ont une importance primordiale. Apprendre en collaborant est un processus dynamique et réflexif qui favorise la croissance de celles et ceux qui le pratiquent (Basque, 2003). Pour sa part, le modèle de compétence de Jonnaert (2002) définit la collaboration comme le *savoir-agir convergent* en contexte social.

La collaboration ou « l'apprentissage *collaboratif* » se caractérise par « la coconstruction d'une signification commune à travers l'interaction ainsi que par l'engagement partagé pour un objectif commun (Saint-Pierre, 2004 : 62). » L'avancement de toutes les sections est pris en charge par chacun; tous collaborent à la réalisation de la section de l'autre tout en étant responsables de la sienne, d'où l'existence d'un haut niveau de convergence (Viens, 2000). L'apprentissage en collaboration s'appuie sur différents principes dont

- 1- le travail conjoint favorise un plus haut niveau de compréhension que le travail individuel;
- 2- les interactions à l'oral ou à l'écrit contribuent à augmenter la compréhension;
- 3- les interactions sociales de la vie d'un groupe ou d'une classe fournissent l'occasion d'être plus conscient et rehaussent la compréhension;
- 4- certains éléments de cette compréhension sont idiosyncrasiques;
- 5- et la participation doit être volontaire et entièrement libre (Orr, 1997).

La collaboration ou « l'apprentissage *collaboratif* » se caractérise par « la coconstruction d'une signification commune à travers l'interaction ainsi que par l'engagement partagé pour un objectif commun (Saint-Pierre, 2004 : 62). »

Au préscolaire, par exemple, les études comme celle de Moreau (1990) illustrent les pratiques d'intervention efficaces qui stimulent l'apprentissage en collaboration chez les groupes hétérogènes d'enfants d'âge préscolaire. Ces contextes d'apprentissage sont la genèse du développement de la compétence sociale de collaboration.

La collaboration permet entre autres à l'apprenant de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources. Ce savoir-agir convergent réfère à une gamme de processus sociaux plus ou moins complexes dont les interactions prosociales (habiletés, attitudes, communication), la concertation, la coopération et le partenariat. Ces processus s'appliquent à différents contextes simples de relations d'apprentissage en collaboration ou d'équipe de travail d'un milieu, d'un réseau ou de systèmes de services. Au préscolaire, entre autres, les études comme celle de Moreau (1990) illustrent les pratiques d'intervention efficaces qui stimulent l'apprentissage en collaboration chez les groupes hétérogènes d'enfants d'âge préscolaire. Ces contextes d'apprentissage sont la genèse du développement de la compétence sociale de collaboration.

Collaboration en contexte de travail ou groupe de travail collaboratif

Dans un contexte d'éducation à la petite enfance des enfants ayant des besoins particuliers, les auteurs parlent de structures ou de modèles différents dont, entre autres, la collaboration de groupe de travail pour désigner la participation des parents et des professionnels concernés par la prestation de services éducatifs et rééducatifs : planification, implantation et évaluation des programmes. De manière spécifique, le collectif des recherches de Fine et Simpson (2001), la recension des écrits de Saint-Pierre (2004), celle de Labelle (2003) et les recherches de Bouchard et de ses collaborateurs (1996) décrivent la nature de la collaboration ainsi que les facteurs favorables et défavorables.

Dans un contexte d'équipe école, la collaboration réfère à une structure d'activités humaines. Par exemple, le modèle d'enseignement en collaboration de Saint-Laurent, Giasson, Simard et leurs collègues (1995) décrit les différentes composantes et les activités que l'enseignante, l'orthopédagogue et les parents réalisent en collaboration afin de fournir des services adaptés à l'élève en difficulté : plan d'intervention. À ce titre, Buysse et Wesley (2001 : 288) distinguent cinq modèles de collaboration :

- 1- l'assistance technique;
- 2- la consultation;
- 3- le travail de groupe;
- 4- la formation;
- 5- la supervision dont le « mentorat ».

En contexte de travail d'équipe de services à l'enfant ayant des besoins particuliers et sa famille, la collaboration « correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » (Bouchard et al. 1996 : 22). Inspirée du modèle de Bronfenbrenner (1979), l'approche écologique part de la prémisse que l'enfant est au centre des préoccupations de l'organisation des services. Le développement de l'enfant prend place dans plusieurs milieux : famille, communauté, service de garde, école... Ce modèle permet l'étude des relations entre l'enfant et ses différents milieux. La collaboration est au cœur de ces relations.

Dans un contexte clinique, la relation de collaboration désigne la qualité des liens thérapeutiques entre les membres de la famille et le professionnel en santé ou en éducation. À titre d'exemple, les travaux de Fink et Fowler (1992) et Fine et Simpson (2001) résument la nature des relations thérapeutiques optimales de collaboration entre les professionnels et les membres des familles d'enfant ayant des besoins particuliers ainsi que les conditions qui les favorisent.

En contexte de structure organisationnelle de services, la collaboration interorganisationnelle ou intersectorielle renvoie aux liens fonctionnels entre des organismes ou entre des systèmes de services qui travaillent ensemble afin de dispenser des services à la clientèle. De manière spécifique, les relations sont qualifiées de fonctionnelles dans ce sens où le succès de l'atteinte des objectifs fixés à un niveau dépend d'une collaboration réussie à un autre niveau (Wilson, 1998 : 127). Les stratégies de collaboration contribuent à augmenter l'efficacité des projets, à améliorer la qualité des services, etc.

La collaboration se mesure en degré d'intensité sur la base du nombre d'activités de collaboration ou du degré d'implication des personnes dans l'ensemble des réalisations. Par exemple, selon les six modèles de prestation de services à la petite enfance de McWilliam (1996), les services inclusifs, comme les activités rééducatives intégrées au groupe, nécessitent une intensité de collaboration beaucoup plus élevée que celles dispensées en contexte clinique ou en dehors du groupe d'enfants ou de la classe.

La collaboration est comprise comme un processus de développement qui fait intervenir différentes étapes d'activités humaines assurant une collaboration. Par exemple, le modèle théorique de Buysse et Wesley (2001) décrit quatre étapes afin de construire une relation de travail en collaboration :

- 1- apprendre à connaître et à établir une confiance réciproque avec les personnes;
- 2- déterminer les objectifs de changement;
- 3- élaborer et mettre en œuvre un plan;
- 4- évaluer les résultats.

Pour terminer cette brève description, nous ajouterons que les fonctions sociales de la collaboration sont multiples. Par exemple, chez les membres d'une communauté d'apprenants, les liens de collaboration permettent de construire des relations sociales de tolérance, d'entraide, de solidarité, de soutien ainsi que des relations fonctionnelles. Ces compétences relationnelles permettent à l'apprenant de se réaliser dans différents domaines : milieu social, travail, loisirs... En contexte de travail collaboratif, d'autres fonctions peuvent être soulignées : la hausse de la productivité ainsi que la capacité de développer, d'optimiser, d'améliorer, d'accélérer et de changer les façons de faire du service éducatif. La collaboration permet d'améliorer différents processus dans le système éducatif.

Coopération comme processus d'apprentissage

Les expressions « apprentissage collaboratif » et « apprentissage coopératif » sont parfois utilisées sans distinction par certains auteurs, ou encore sont confondues. L'apprentissage coopératif se distingue particulièrement par une systématisation de l'enseignement et de l'appropriation des habiletés ciblées liées à l'apprentissage à la coopération. Pour distinguer la collaboration de la coopération, Bruffee (1995), Panitz (1996) et Viens (2000) spécifient que l'apprentissage en collaboration renvoie au niveau d'expertises des groupes. Deux types de connaissances distinguent les approches : les connaissances fondamentales et les connaissances non fondamentales. Les connaissances fondamentales reflètent la culture sociale de ce qui est « bon » ou les normes de cette culture telles que les croyances et les valeurs. Bruffee définit ces concepts. La notion de collaboration intègre ces concepts fondamentaux. Les connaissances non fondamentales, quant à elles, sont davantage liées aux processus tels que la résolution de problèmes, le raisonnement, la mémoire, le questionnement... L'apprentissage coopératif s'inspire particulièrement de ces structures. Coopérer réfère au processus de réalisation d'activités partagées où chacun réalise une section du projet sans nécessairement se préoccuper du travail accompli par les autres coéquipiers. C'est le partage du produit, mais pas nécessairement de l'apprentissage (Viens, 2000).

En apprentissage coopératif, le rôle de l'adulte ou du personnel enseignant est important. Il implique un haut niveau d'organisation : structuration et répartition des activités et des tâches. Entre autres, l'éducatrice ou l'éducateur se concentrent sur la création de groupes hétérogènes, la création d'une structure d'interdépendance et l'enseignement d'habiletés sociales de coopération.

Ce processus complexe exige des stratégies d'enseignement-apprentissage soutenues afin de susciter la compétence à coopérer. En petite équipe, les apprenants développent des compétences à agir ensemble efficacement pour résoudre des problèmes, pour compléter des tâches ou pour réaliser un objectif commun. Il existe plusieurs stratégies pédagogiques ou facteurs favorisant l'apprentissage coopératif. Ces facteurs sont essentiels à l'apprentissage. Ce sont principalement les relations d'interdépendance, les objectifs communs, l'attitude de partage mutuel des succès et des échecs, la communication fonctionnelle ainsi que l'engagement et l'implication de tous (Abrami et al., 1996; Artzt et Newman, 1990; Tousand et al., 1998).

L'apprentissage coopératif est issu principalement des travaux américains liés à la philosophie de John Dewey ciblant la nature « sociale » de l'acte d'apprendre et des travaux sur la dynamique de groupe de Kurt Lewin (Abrami et al. 1996). L'apprentissage coopératif s'est implanté dans les premiers ordres de scolarité. Les jeunes et les adolescents bénéficient grandement de l'apprentissage à négocier et à adhérer à leur groupe d'appartenance ou à leur famille.

Coopérer réfère au processus de réalisation d'activités partagées où chacun réalise une section du projet sans nécessairement se préoccuper du travail accompli par les autres coéquipiers. C'est le partage du produit, mais pas nécessairement de l'apprentissage (Viens, 2000).

Coopération en contexte de prestation de services et de soutien

En contexte d'équipe de travail, « la coopération est le processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique » : dynamique de coopération (Bouchard et al. 1996 : 22). La coopération est donc le « processus d'opérationnalisation » de la décision par consensus entre les partenaires. Elle désigne le partage des tâches et des responsabilités contrairement au partenariat qui correspond essentiellement à la prise de décision. « Avant de coopérer, il faut être partenaire dans la prise de décision puisque l'action de coopérer signifie que nous avons décidé ensemble des objectifs ou des actions à entreprendre : tâches à accomplir ou responsabilités à assumer » (Bouchard et al. 1996 : 22). La coopération crée un phénomène d'interdépendance entre les personnes. Il s'agit de relations réciproques liées aux sentiments de solidarité et d'entraide mutuelle à la réalisation des objectifs communs (Panitz, 1999 : 9-10).

En contexte de services éducatifs, l'étude du processus de coopération a permis de dégager les facteurs qui structurent cette démarche de travail en groupe. Les objectifs communs, la relation d'interdépendance, les rôles, les attitudes de respect mutuel et les relations d'égalité, la communication efficiente, l'implication réciproque en sont quelques facteurs déterminants (Bouchard et al. 1996).

Concertation en tant que processus

Quant à la concertation, elle « renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune : prise de décision par consensus. Cette définition ressemble (...) à celle du partenariat tout en étant différente, puisqu'elle n'implique pas la condition de réciprocité dans la décision puisque chaque partie n'est pas liée à la décision » (Bouchard, et al. 1996 : 22).

Dans un processus de concertation, la « réciprocité sociale » est importante. Elle réfère à la valeur de la qualité relationnelle perçue par les personnes. Spécifiquement, de part et d'autre, les personnes ont le sentiment d'un partage réel dans la relation (Moreau, 1992). Par exemple, en contexte d'interactions sociales, la réciprocité désigne des chances équivalentes de prendre un tour de rôle et d'échanger. Dans les relations plus complexes, la réciprocité prend un sens plus global; elle intègre différents facteurs ou paramètres dont le partage dans les prises de décision (processus consensuel), dans les responsabilités, les tâches, les risques...

De la collaboration au partenariat

Le concept de partenariat se confond à celui de collaboration; ils sont interchangeable. Il s'agit des relations convergentes au sein de structures complexes de groupes d'adultes, de services ou d'organisation de services : relations fonctionnelles entre les personnes (mésosystème ou exosystème) (Dunst et al. 2000). Dans le domaine des services à la petite enfance, les auteurs dont Fine et Simpson (2000), Saint-Pierre (2004) ou Bouchard et ses collègues (1996) parlent de relation de collaboration en partenariat ou de « partenariat ». Les contextes de partenariat varient selon les milieux engagés. Le partenariat peut être de différents ordres selon les objectifs ciblés, le type de groupe de travail ou les secteurs d'activités : secteurs public, parapublic, privé et communautaire ou un mélange de plus d'un secteur.

Pour Flo et Smith (2000), le partenariat réfère à l'exercice du pouvoir individuel et du pouvoir collectif. Dans une perspective globale, il s'agit « d'un rapport social, une nouvelle dynamique de confrontation des forces sociales, une manière inusitée de coupler le social avec l'économie, le social avec la politique et l'étatique » (Labelle, 2003 : 12).

En contexte de services éducatifs, le partenariat repose sur les relations de travail ou ce qui le concerne. Ces relations de partenariat diffèrent de la concertation; « le partenariat n'est pas seulement un partage de l'analyse des problèmes et des solutions. Le partenariat suppose un engagement formel de chaque participant, qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but de réaliser quelque chose en commun » (CSÉ, 1995 : 22).

En milieu de services à la petite enfance y compris les enfants ayant des besoins particuliers et leur famille, le partenariat se définit par l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité dans la prise de décision par consensus entre les partenaires au regard, par exemple, des besoins de la personne et de la priorité des objectifs de réadaptation (Bouchard et al. 1996 : 22). La recherche de Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson et Beegle (2004) permet de saisir les principales dimensions de la collaboration et du partenariat en éducation avec différents dispensateurs de services. Après avoir réalisé 34 groupes de discussion (*focus groups*) et 32 entretiens individuels auprès de parents et de professionnels, ces auteurs dégagent les marqueurs de la collaboration et du partenariat. Ces marqueurs sont regroupés en six grandes catégories :

- 1- qualité de communication (partage de renseignements, capacité d'être clair, d'être honnête, communication positive...);
- 2- engagement (implication, flexibilité, valeur du travail...);
- 3- égalité (autodétermination personnelle, défense des droits...);
- 4- compétences personnelles;
- 5- confiance (facilité à rejoindre, sécurité et discrétion);
- 6- respect (absence de jugement, de discrimination...).

En milieu de services à la petite enfance y compris les enfants ayant des besoins particuliers et leur famille, le partenariat se définit par l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité dans la prise de décision par consensus entre les partenaires au regard, par exemple, des besoins de la personne et de la priorité des objectifs de réadaptation (Bouchard et al. 1996 : 22).

Il est difficile d'envisager une relation de partenariat si les partenaires potentiels présentent peu (ou ne présentent pas) de ressources personnelles ou de capacités à collaborer de façon autonome et responsable : l'autodétermination. L'autodétermination suppose que les personnes et les groupes sont capables d'assumer des responsabilités de manière autonome, de réaliser des performances sans pression particulière, d'optimiser les processus, de prendre des mesures correctives si nécessaire et de mériter la confiance qu'on leur accorde. D'un point de vue individuel, il s'agit de redonner aux personnes le plein pouvoir sur leur vie. L'appropriation du pouvoir par la personne signifie avoir une plus grande maîtrise de sa vie par une participation active aux décisions qui la concernent et avoir la possibilité d'exercer des choix libres et éclairés pour être capable d'actualiser son potentiel de croissance personnelle, professionnelle et sociale : pouvoir défendre ses droits (Brunet et Boudreault, 2001).

En matière de partenariat, les relations de collaboration peuvent prendre différentes formes. À titre d'exemple, Buysse et Wesley (2001) suggèrent cinq principales structures de partenariat :

- 1- l'assistance technique;
- 2- la consultation;
- 3- le travail en groupe ou travail d'équipe, *teaming*;
- 4- la formation;
- 5- la supervision et le mentorat (*mentorship*).

Les modèles de structure d'un projet de partenariat sont variables. Toutefois, Labelle (2003) suggère six caractéristiques d'une structure :

- 1- un ou des objectifs clairs;
- 2- une structure et des règles claires;
- 3- un partage des rôles, des responsabilités et des ressources;
- 4- un cadre relationnel agréable;
- 5- une vision claire des résultats escomptés;
- 6- un degré de formalisation.

De façon générale, un processus de partenariat comprend les étapes suivantes : (a) se connaître et établir une relation de confiance réciproque, (b) déterminer les objectifs de changement ou de convergence, (c) élaborer et mettre en œuvre un plan de partenariat et (d) réguler et évaluer les efforts et les actions (Buysse et Wesley, 2001). Ce processus s'actualise sur une base volontaire et participative contrairement aux « relations forcées », ce qui suppose un équilibre de pouvoir entre les parties.

Outre ces dimensions intrastructurelles de groupe, le partenariat s'inscrit également dans une perspective plus large de dispensation de services et de politiques gouvernementales. Au Canada, la structure politique des programmes à la petite enfance relève d'un partenariat fédéral et provincial qui exige des deux paliers de gouvernement d'avoir des ententes pour assurer la mise en place de programmes éducatifs. Les provinces et les territoires sont responsables de l'implantation des services dont les principales ressources financières proviennent du fédéral (Moreau et Boudreault, 2000). Comme avantage, cette structure permet aux gouvernements

régionaux d'adapter les programmes de services aux besoins des milieux. Cependant, les programmes éducatifs à la petite enfance varient d'une région à une autre. En règle générale, les programmes éducatifs en services préscolaires mettent l'accent sur le partenariat entre les familles et les équipes d'intervention éducative et rééducative visant l'intégration des enfants dans leur milieu de vie. Le partenariat s'inscrit comme « un moyen » de changement et non comme une fin (Saint-Pierre, 2004 : 64). Pour d'autres organismes gouvernementaux, le partenariat se définit comme « une façon de réaliser la mission de formation » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995 : 22).

Somme toute, peu importe le contexte, le partenariat est un processus complexe de relations convergentes dont les dimensions interpersonnelles (microsystémiques) et interstructurelles (mésos et macrosystémiques) exigent un haut niveau d'organisation. En contexte de prestation de services aux enfants et à leur famille, le partenariat réfère, entre autres, aux ententes entre les membres de la famille et les professionnels ou les partenaires concernés par les objectifs communs. Cette relation s'établit dans un climat de confiance, de respect mutuel et de relation réciproque ainsi que dans la reconnaissance de l'expertise et des ressources de chacun (relation de complémentarité). Les sections suivantes décrivent précisément les facteurs qui entravent ou favorisent les relations de partenariat.

Obstacles au processus de partenariat

Dans le domaine des services à la petite enfance, Saint-Pierre (2004) présente, dans le cadre d'une recension des écrits sur l'éducation inclusive en services de garde, les facteurs qui freinent les relations de partenariat. Inspirés des travaux de Bruder (1996), l'auteure recense cinq catégories d'obstacles :

- Manque d'engagement des familles dans le processus intégratif : manque de temps et d'énergie, mauvaise expérience d'entrée dans le processus d'intégration, climat du milieu non réceptif, manque d'information et de communication, manque de confiance et manque de soutien.
- Obstacles relatifs à l'assouplissement du rôle des intervenants : inégalité entre les partenaires, manque de souplesse entre les personnes.
- Obstacles organisationnels : inadéquation des structures, manque de ressources pour la planification et la coordination des services, manque de supervision, de soutien au personnel de garde, manque de formation et de préparation des spécialistes et enfin manque de temps.
- Attitudes et croyances défavorables : différences philosophiques entre les partenaires.
- Caractéristiques personnelles : manque d'habiletés de communication, habiletés à être attentionné (caring), respectueux, empathique, congruent et ouvert, ainsi que l'habileté à résoudre des problèmes en collaboration (Bruder, 1996 : 37).

En outre, le temps et la formation aux habiletés de travail en équipe sont incontournables pour bâtir des relations efficaces de partenariat. Ces éléments sont perçus comme peu prioritaires et souvent ignorés par les professionnels (Saint-Pierre, 2004 : 64).

Facteurs de réussite ou conditions favorables à un partenariat efficace

Les modèles de collaboration sous forme de partenariat sont nombreux et variés. Néanmoins, certains auteurs abordent les relations de partenariat dans le sens d'objet de changement. Ils mettent en relief les facteurs atténuant ou favorisant le partenariat. En matière d'éducation à la petite enfance, particulièrement les éléments théoriques de Bouchard et al. (1996) ou de Epstein (1997) sur la collaboration et le partenariat, les recensions des écrits de Bruder (2001), de Lieber, et al. (2002), de Park and Turnbull (2003) et de Saint-Pierre (2004) sur les facteurs qui freinent ou favorisent le partenariat ainsi que des recherches comme celle de Blue-Banning et ses collègues (2004) fournissent des éléments solides de changement pour une pratique de partenariat entre les familles et les services éducatifs.

Dans une perspective sociale, Epstein et ses collègues (1997) présentent, à partir du modèle social de l'influence partagée, une théorie relationnelle entre famille, services éducatifs et communauté. Selon ce modèle, ces trois grandes structures (famille, services éducatifs et communauté) s'influencent mutuellement ou s'éloignent l'une de l'autre suivant quatre forces : le temps (force A), les caractéristiques philosophiques et pratiques des personnes ou des familles (force B), du service éducatif (force C) ainsi que de la communauté (force D). Ces forces contribuent ou nuisent à la création des activités partagées entre ces milieux. À titre d'exemple, les structures se recoupent à un plus haut degré lors de la période d'entrée en services préscolaire ou scolaire de l'enfant. Au cours de ces premières années (force A), les parents participent au suivi de leur enfant (force B); il y a un plus grand degré d'échanges entre les systèmes famille et service éducatif (force C) particulièrement lorsque les parents sont invités à participer à la vie du service éducatif, de l'école ou de la communauté (force D). Ce modèle postule qu'un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents, intervenantes et membres de la communauté axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduit à un meilleur développement et une meilleure réussite de l'enfant.

Les recensions des écrits de Bruder (2001) et de Saint-Pierre (2004) présentent des contenus de recherche similaires. Ces auteurs analysent les études qui traitent des facteurs de réussite de la collaboration, du partenariat au sein des équipes travaillant auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Ces auteurs recensent les facteurs suivants :

- 1- les degrés individuels de participation parmi les membres;
- 2- les comportements des membres de l'équipe durant les rencontres, entre autres, Bouchard et al. (1999);
- 3- les processus de prise de décision (voir, entre autres, Fink et Fowler, 1997);
- 4- l'élaboration de plans de services;
- 5- les stratégies de collaboration (voir, entre autres, Hanline, 1990);
- 6- la formation en milieu universitaire que la formation continue en milieu de pratique.

La recension de Bruder et celle de Saint-Pierre ont le mérite de faire la synthèse des études sur les équipes de travail en services éducatifs inclusifs à la petite enfance.

À ce titre, Saint-Pierre (2004 : 65-71) résume les facteurs favorisant le partenariat et la coopération :

- une mission, un but et des objectifs clairs,
- un leadership solide,
- des membres apportant une expertise, une équipe ayant les qualités nécessaires à l'obtention de résultats,
- un climat propice, basé sur la confiance,
- un bon système de communication,
- un soutien entre les membres et un soutien organisationnel,
- une composition appropriée de l'équipe.

Parallèlement à ces facteurs facilitant, Saint-Pierre fait l'inventaire des moyens qui facilitent le processus de partenariat. Cet auteur résume en sept étapes le fonctionnement efficace d'une équipe de travail (Bruder : voir Saint-Pierre, 2004 : 71) :

- Orientation : « Pourquoi suis-je ici? »
- Construction de la confiance : « Qui êtes-vous? »
- Clarification des rôles et des objectifs : « Qu'est-ce que nous faisons? »
- Engagement : « Comment le ferons-nous? »
- Implantation : « Qui fait quoi, quand, où? » (Processus de coordination)
- Évaluation et régulation : « Comment faisons-nous? » « Comment s'ajuster? »
- Renouvellement : « Pourquoi devrions-nous continuer? »

Les stratégies de communication entre les membres d'une équipe sont essentielles à une réussite. Saint-Pierre (2004) dénombre, entre autres, quatre facteurs favorisant une communication efficace : des habiletés d'écoute, des questions ouvertes, de la communication non verbale, et des perspectives positives.

Outre ces différents facteurs et stratégies, les pratiques de collaboration et de partenariat en services préscolaire restent une réalité complexe et difficile à actualiser. À ce titre, Saint-Pierre rappelle l'un des principaux défis de cette problématique :

« Pour satisfaire adéquatement les besoins individuels de toutes les familles, les éducateurs spécialisés doivent donc être capables de documenter les inquiétudes, les ressources et les priorités des familles, et ainsi de communiquer efficacement pour établir en partenariat les objectifs de l'intervention pour les enfants et leurs familles (...). (Saint-Pierre, 2004 : 72). »

En somme, le développement de relations de collaboration, voire d'un partenariat comme réalité incontournable à la réussite de l'inclusion, renvoie à des processus complexes de travail d'équipe dont les facteurs à considérer sont multiples. Pour les parents d'un enfant ayant des besoins particuliers, leur implication éducative relève souvent d'une démarche d'essais et erreurs. Considérant cette complexité de facteurs, comment ces parents peuvent-ils réaliser cette démarche leur permettant de vivre des réussites? Pour le personnel des services éducatifs et spécialisés,

comment peuvent-ils soutenir ces parents? Comment ces professionnels peuvent-ils prendre en compte l'ensemble des facteurs permettant la réussite de l'inclusion? Si la collaboration et le partenariat s'inscrivent dans une pratique éducative innovante dont la formation continue constitue une des voies, quelles en sont les conditions/modalités associées? Peut-on envisager une formation continue où tous les membres d'une communauté peuvent avoir accès : parents, intervenantes et membres de la direction? Comment développer ces communautés? La section suivante aborde cette dimension de la problématique sous l'angle de la formation continue virtuelle : communauté d'apprenants adultes et formation en ligne.

Communauté d'apprentissage d'adultes et formation en ligne

Si se concerter, c'est échanger ses points de vue pour définir des objectifs ou des actions communes, si coopérer c'est la mise en commun de contributions individuelles à la réalisation d'un objectif ou d'un projet, si collaborer c'est la contribution de chacun à l'ensemble des étapes de réalisation d'un projet ou à l'atteinte d'un objectif commun, si le partenariat c'est la formalisation d'ententes entre partenaires à l'atteinte d'objectifs communs, qu'en est-il des communautés inclusives de praticiens? Quel rôle peuvent jouer les nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) dans un contexte de services à la petite enfance? Comment bonifier les pratiques éducatives entre parents et praticiens soucieux de réaliser en commun la réussite de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers? Quelles sont les modalités qui favorisent le partage de pratiques éducatives entre parents et personnel de services éducatifs au préscolaire dans un esprit de collaboration qui permettent l'émergence de communautés inclusives?

Rappelons brièvement que les théories psychocognitives, dont le socioconstructivisme, expliquent abondamment les assises de l'apprentissage et des pratiques de collaboration. Les relations impliquant des processus sociaux complexes tels que la concertation, la coopération, la collaboration et le partenariat offrent une *plus value* plus considérable que les processus d'apprentissage ou de pratiques individuelles. Entre autres, les relations de collaboration favorisent la multiplicité des connaissances, la réflexion, la validation, une meilleure compréhension des situations vécues... Ces contributions théoriques permettent de faire des distinctions entre la connaissance, attribut exclusif aux personnes, et les connaissances sociales : cognition sociale. Ces connaissances sociales se traduisent, entre autres, par les buts qu'une communauté ou une société se donnent. Ces connaissances sociales constituent les éléments de l'histoire d'une communauté, les habitudes, les traditions, les modes de pensée, les idéologies et les valeurs d'une société (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Chaque personne est porteuse de connaissances. Également, la société dans laquelle on vit constitue en soi une connaissance collective qu'il faut considérer. Accepter d'apprendre ou de travailler en communauté, c'est d'abord partager ses connaissances et aussi interagir, s'approprier et agir sur les connaissances collectives.

La notion de « communauté d'apprentissage d'adultes » prend le sens d'un regroupement de personnes qui, en relation, partagent, échangent, construisent leurs connaissances individuelles et collectives au regard de la réalisation d'un objectif ou d'un projet commun.

La notion de « communauté d'apprentissage d'adultes » prend le sens d'un regroupement de personnes qui, en relation, partagent, échangent, construisent leurs connaissances individuelles et collectives au regard de la réalisation d'un objectif ou d'un projet commun. Les processus de concertation, de coopération, de collaboration et de partenariat sont, en soi, des modèles de relations. Les comprendre et s'en inspirer offrent une valeur ajoutée aux relations interpersonnelles.

Quel est l'apport des outils technologiques dans un contexte où il est souhaitable de mettre en ligne (relations virtuelles) de communautés d'apprentissage d'adultes? Aujourd'hui, les environnements collaboratifs virtuels représentent des outils de travail incontournables. Il existe actuellement un mouvement consensuel tant en recherche, en apprentissage que dans les milieux de pratiques qui affirme que la technologie permet aux personnes non point seulement de communiquer, d'apprendre, mais aussi de collaborer et de développer des réseaux de personnes ou de soutien en ligne/virtuel (Moreau, Maltais et Herry, 2004).

Maintenant, dans un contexte de services à la petite enfance ayant comme valeur l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans leurs milieux de vie (famille, services de garde et maternelle), quelle est la place de la collaboration virtuelle dans ces communautés de praticiens? Pour ces communautés, l'une des perspectives d'innovation pédagogique passe par l'appropriation de pratiques éducatives favorisant l'inclusion des enfants différents grâce à la collaboration entre les parents et le personnel des services éducatifs. Est-ce que les outils technologiques par Internet peuvent être des pratiques éducatives innovantes et une voie d'avenir (Anderson et Elloumi, 2004; Garrison et Anderson, 2003; Henri et Basque, 2003; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Lewis, 2003; Trentin, 2002 et Viens, 2000).

À titre d'exemple, le programme virtuel de perfectionnement en éducation inclusive (<http://w3.uqo.ca/inclusion>) au préscolaire destiné aux parents, au personnel des services préscolaires et aux gestionnaires offre un modèle d'apprentissage en ligne. Ce programme virtuel constitue une source de renseignements et d'outils pratiques que les parents, les intervenantes et les intervenants ainsi que les gestionnaires peuvent utiliser pour développer un milieu qui favorise l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers (Moreau, Maltais, Herry, Gagnon & Larouche, 2004a, b). Le défi de ce projet est de savoir comment susciter une réelle collaboration en ligne. Le programme virtuel de formation est une des premières étapes de l'établissement d'un environnement d'apprentissage en ligne. Il offre la possibilité de réaliser un double défi : l'appropriation de pratiques éducatives inclusives et celui de l'apprentissage à la collaboration et au partenariat.

Références bibliographiques

- ABRAMI, P. C., CHAMNBERS, B., POULSON, C., De Simone, C., D'APOLLONIA, S. et HOWDEN, J. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. *Theory and Practice of Online Learning*. Calgary : Athabasca University, 2004.
- ARTZT, A.F. & NEWMAN, C.M. *How to Use Cooperative Learning in the Mathematics Class*, National Council of Teachers of Mathematics: Reston, VA, 1999.
- BLUE-BANNING, M., SUMMERS, J.A., FRANKLAND, H.C., NELSON, L.L., & BEEGLE, G. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration, *Concil for Exceptional Children*. 70, 2, 2004, 167-184.
- BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, P. & BOUDREAULT, P. Les relations parents et intervenantes : perspectives théoriques, *Apprentissage et socialisation*, 17, 1-2, 1996a, 21-34.
- BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D. & BOUREAULT, P. Partenariat entre les familles et les intervenants : Contexte théorique?, dans M. Mercier, S. Ionescu et R. Salbreux (sous la dir. de), *Approches interculturelles en déficience mentale : L'Afrique, l'Europe, et le Québec*, Namur (Belgique) : Presses Universitaires de Namur, Actes du 5^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), tenu à Daar en 1996, 1999, 195-207.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes, dans W. Damon (Éd.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5^e ed., pp. 993-1029). New York : John Wiley & Sons, 1998.
- BROUDER, M.B. Interdisciplinary Collaboration in Service Delivery, dans R.A. McWilliam (sous la dir. de), *Tethinking Pull-Out Services in Early Intervention : A Professional Resource*, Baltimore (Maryland) : Paul H. Brookes Publishing, 1996, 27-48.
- BRUDER, M.B. Interdisciplinary Collaboration in Service Delivery, dans R.A. McWilliam (sous la dir. de), *Tethinking Pull-Out Services in Early Intervention: A Professional Resource*, Baltimore (Maryland) : Paul H. Brookes Publishing, 1996, 27-48.
- BRUDER, M.B. Inclusion of Infants and Toddlers: Outcomes and Ecology, dans M.J. Guralnick (sous la dir. de), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*, Baltimore (Maryland) : Paul H. Brookes Publishing, 2001, 203-228.

- BRUFFEE, K. Sharing our toys - Cooperating learning versus collaborative learning, *Change*, 1995, 12-18.
- BRUNET, L. et BOUDREAULT, R. Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation, *Éducation et francophonie*, 29, 2, 2001, 5-20.
- BUYSSE, V. & WESLEY, P.W. Model of Collaboration for Early Intervention: Laying the Groundwork, dans P. Mulhearn Blasco, *Early Intervention Services for Infants, Toddlers and Their Families*, Needham Heights (Massachusetts): Allyn and Bacon, 2001, 258-293.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSÉ. *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 1995.
- DUNST, C.J., TRIVETTE, C.M. & SNYDER, D.M. Family-professional Partnerships: A Behavioral Science Perspective, dans M.J. Fine & R.L. Simpson, *Collaboration with Parents and Families of Children and Youth Exceptionalities*, Autin, T.: Pro-ed, 2000, 27-48.
- EPSTEIN, J.L., COATES, L., SALINAS, K.C., SANDERS, M.G., & SIMON, B.S. (1997). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. California : Corwin Press, Inc.
- FINE, M.J. & SIMPSON, R.L. *Collaboration with Parents and Families of Children and Youth with Exceptionalities*, Autin (Texas) : Pro-Ed, inc, 2001.
- FINK, D.B., & FOWLER, S. Indirect Service Delivery through Consultation: Review and Implications for Early Intervention, *Journal of Early Intervention*, 16, 3, 1992, 221-233.
- FLO, F. & SMITH, A. *Guide du partenariat*. Hull : Développement des ressources humaines du Canada, 2000.
- GARRISON, D.R., & ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London : RoutledgeFalmer, 2003.
- HANLINE, M.F. A Consulting Model for Providing Integration Opportunities for Preschool Children with Disabilities, *Journal of Early Intervention*, 14, 4, 1990, pp. 360-366.
- HENRI, F. et BASQUE, J. Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans Deaudelin, C. et Nault, T. (Dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques*, Sainte-Foy : PUQ, 2003, 29-53.
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. *Apprentissage collaborative à distance*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, 2001.
- JONNAERT, P. *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*, Bruxelles : DeBoeck & Larcier, 2002.

- LABELLE, R. Guide du partenariat en milieu scolaire. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, document inédit, 2003.
- LEWIS, R. Pourquoi apprendre à collaborer, dans Bernadette Charlier et Daniel Peraya (Éds), *Technologie et innovation en pédagogie*, Paris : Perspectives en éducation et Formation, 2003, 137-147.
- LIEBER, J., WOLERY, R.a., HORN, E., TSCHANTZ, J.R., et autres. Collaborative Relationships Among Adults in Inclusive Preschool Programs, dans S.L. Odon (sous la dir.de), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York : Teachers College Press, 2002, 81-97.
- MCWILLIAM, R.A. *Rethinking Pull-Out Services in Early Intervention: A Professional Resource*, Baltimore (Maryland) : Paul H. Brookes Publishing, 1996.
- MOREAU, A. C. *L'effet des initiations des tuteurs multiples sur l'apprentissage d'interactions sociales positives d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne et des comportements de retrait social*. Colloque de l'Association québécoise pour l'avancement du comportementisme paradigmatique, Rimouski, mai 1992.
- MOREAU, A. C. *L'efficacité des procédés médiateurs des pairs sur la généralisation des interactions sociales réciproques entre enfants ayant une déficience intellectuelle et leurs pairs normaux*. Congrès de l'Association scientifique pour la modification du comportement, Montréal, 1990.
- MOREAU, A.C. & Boudreault, P. Intégration en services de garde des enfants présentant un retard de développement, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11, Actes du colloque « Recherche Défi 2000 », 2000, 58-62.
- MOREAU, A. C., FORTIN, É. & CLÉMENT, J. *Vers une vision commune des services en santé mentale enfance jeunesse : Portrait des services et liens fonctionnels interétablissements en Outaouais*. Rapport de recherche subventionnée par la Régie régionale de l'Outaouais. Hull : Université du Québec à Hull, 2002.
- MOREAU, A. C., MALTAIS, C. & HERRY, Y. *Vers des communautés éducatives inclusives : Résultats d'un Programme virtuel de formation et de soutien en éducation inclusive, Rapport de recherche*. Gatineau : GRECIP- Université du Québec en Outaouais, 2004. ISBN : 2-9808330-1-0.
- MOREAU, A.C., MALTAIS, C., HERRY, Y, GAGNON, L., & LAROUCHE, N. *Éducation inclusive : agir ensemble*. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire, 2004 (a : cédérom).
- MOREAU, A.C., MALTAIS, C., HERRY, Y, GAGNON, L., & LAROUCHE, N. *Éducation inclusive : agir ensemble*. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire, 2004 (b : en ligne), URL : <http://w3.uqo.ca/inclusion>.
- ORR, R. Internet communication, IUPUI Professor of Computer Technology, 1997.

- PANITZ, T. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Educational Resources Information Center - ERIC (ED 448 443), 1999, 1-13.
- PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. [En ligne] <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> (consulté au mois de mai 2004), 1996.
- PARK, J., & TURNBULL, A.P. Service integration in Early Intervention: Determining Interpersonal and Structural Factors for its Success. *Infants & Young Children*, 16, 2003, 48-58.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É. et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle éducation*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur, 1995.
- SAINT-PIERRE, M.-H. *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits*. Québec : Emploi, Solidarité sociale et Famille, 2004.
- TOUSAND, J. S., VILLA, R. a. & NEVIN, A. I. *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal (Qc.) : Les Éditions Logiques, 1998.
- TRENTIN, G. From distance education to virtual communities of practice: the wide range of possibilities for using the Internet in continuous education and training. *International Journal on E-Learning*, jan-march, 1(1), 2002, 55-72.
- VIENS, J. Environnements d'apprentissage collaboratif à l'université. Dans Karsenti, T. et Larose, F. (Dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Ste-Foy : PUQ, 2000, 166-185.
- WILSON, R.A. *Special Educational Needs in the Early Years*, London : New York, Routledge, 1998.