

**Les services complémentaires en réseau :
Des usages de la technologie en émergence
dans le milieu scolaire en région**

**Rapport sur l'intervention en réseau
dans l'École éloignée en réseau**



Septembre 2010

Le CEFARIO est un centre de liaison et de transfert qui regroupe plus de 160 membres universitaires, industriels et gouvernementaux, ainsi qu'une soixantaine de chercheurs associés et invités. Sa mission : aider les organisations à être plus productives et à contribuer au bien-être des citoyens en utilisant les technologies de l'information comme levier de transformation et d'innovation. Le CEFARIO réalise en partenariat des projets de recherche-expérimentation, d'enquête et de veille stratégique sur l'appropriation des TI partout au Québec. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise, tant privé que public. Les activités du CEFARIO sont financées à près de 70 % par ses propres projets et à 30 % par le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, son principal partenaire financier.



Principal partenaire financier du CEFARIO

Le présent rapport s'inscrit dans le cadre du projet École éloignée en réseau (ÉÉR), une initiative du CEFARIO et du MELS, menée en collaboration avec une vingtaine de commissions scolaires, la Fédération des commissions scolaires du Québec et la CSQ. L'usage du réseau à des fins d'intervention chez les professionnels constitue un chantier d'innovation qui interpelle non seulement le réseau de l'éducation mais également celui de la santé et des services sociaux. Le CEFARIO rend compte ici des pratiques ayant émergé au cours des deux dernières années.

Équipe du projet :

Julia Gaudreault-Perron, chargée de projet, CEFARIO, et responsable de l'accompagnement des professionnels de même que de l'élaboration du rapport

Josée Beaudoin, vice-présidente Montréal, Innovation et transfert, CEFARIO

Thérèse Laferrière, professeure et chercheure principale du projet ÉÉR, Université Laval

Bureau à Québec

888, rue Saint-Jean, bureau 575
Québec (Québec) G1R 5H6 Canada
Téléphone : (418) 523-3746
Télécopieur : (418) 523-2329
Site Internet : www.cefrio.qc.ca

Bureau à Montréal

550, rue Sherbrooke Ouest, Tour Ouest
Bureau 471, Montréal (Québec) H3A 1B9
Canada
Téléphone : (514) 840-1245
Télécopieur : (514) 840-1275

© CEFARIO 2010, Tous droits réservés.

SOMMAIRE EXÉCUTIF	5
INTRODUCTION	7
LA PETITE HISTOIRE DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU DANS L'ÉÉR	9
LE POINT DE DÉPART : L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE EN RÉSEAU.....	9
D'AUTRES PROFESSIONNELS EMPRUNTENT LA VOIE.....	10
UN MOUVEMENT QUI TROUVE ÉCHO AILLEURS	11
L'OUVERTURE À D'AUTRES AVENUES ET LA FORMALISATION DU VOLET DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU	10
LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES : DES BESOINS À COMBLER, DES PRATIQUES À INVENTER.....	13
LES BESOINS DES PROFESSIONNELS : L'ÉLÈVE AU CŒUR DES PRÉOCCUPATIONS.....	13
DES PRATIQUES À LA HAUTEUR DE LA CRÉATIVITÉ DES INTERVENANTS	16
TROIS CONCEPTUALISATIONS DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU.....	18
LES RETOMBÉES DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU POUR LES ÉLÈVES ET LES PROFESSIONNELS DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES	19
L'ÉCONOMIE DE DÉPLACEMENT ET L'AUGMENTATION DES CONTACTS	19
LE RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES	20
LA CONCERTATION DES ACTEURS	21
DES GAINS POTENTIELS DE LA TÉLÉMÉDECINE AUX RETOMBÉES DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU	22
DES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR L'INTERVENTION EN RÉSEAU.....	23
LA QUESTION DE LA RELATION À DISTANCE ENTRE INTERVENANTS ET CLIENTS.....	27
LA POSSIBILITÉ DU LIEN À DISTANCE	27
COMMENT FACILITER LA RELATION À DISTANCE ?.....	28
LA QUESTION DE LA CONFIDENTIALITÉ : UNE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE À RESPECTER	31
S'ASSURER D'UNE PRATIQUE ÉTHIQUE EN RÉSEAU	31
S'ASSURER DE LA CONFIDENTIALITÉ DES ÉCHANGES EN VIDÉOCONFÉRENCE	32
LA VIDÉOCONFÉRENCE POUR FAVORISER LA CONFIDENTIALITÉ	33
DES ENJEUX SOULEVÉS DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTERVENTION EN RÉSEAU	35
LA SÉCURITÉ DE L'ÉLÈVE LAISSÉ SEUL EN VIDÉOCONFÉRENCE	35
LE TYPE DE CLIENTÈLE ET D'INTERVENTION ÀUXQUELLES S'ADRESSE L'INTERVENTION EN RÉSEAU	35
L'ACCÈS AUX INDICES NON VERBAUX	36
LA FIABILITÉ DU RÉSEAU	37
L'ACCÈS AU RÉSEAU POUR TOUS.....	37
CONCLUSION : DES PERSPECTIVES PLUS LARGES POUR L'AVENIR.....	39
RÉFÉRENCES	41

**ANNEXE : PRATIQUES EXEMPLAIRES EN INTERVENTION EN RÉSEAU DANS L'ÉÉR, PAR
DOMAINE PROFESSIONNEL43**

ORTHOPÉDAGOGIE EN RÉSEAU.....	43
ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE EN RÉSEAU	44
PSYCHOÉDUCATION EN RÉSEAU	45
ORTHOPHONIE EN RÉSEAU.....	46
ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE EN RÉSEAU.....	46
PSYCHOLOGIE EN RÉSEAU	46
ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES PAR UN INTERVENANT EXTÉRIEUR À LA COMMISSION SCOLAIRE	47

Sommaire exécutif

La mise en réseau des petites écoles rurales dans le cadre de l'initiative École éloignée en réseau a ouvert la voie, non seulement à la collaboration entre élèves et enseignants de classes distantes (Laferrière et al., 2009), mais aussi entre différents acteurs de la commission scolaire. Les territoires étendus, les ressources souvent limitées et les besoins des élèves envers des services spécialisés pour optimiser leurs chances de réussite ont constitué un terreau fertile pour l'émergence de pratiques en réseau chez les professionnels des services éducatifs complémentaires, que l'on désigne par l'expression « intervention en réseau ».

L'organisation actuelle du travail des intervenants occasionne trois axes de besoins que cherche à combler l'intervention en réseau : améliorer les services aux élèves, faciliter la concertation entre collègues professionnels et augmenter le rôle-conseil auprès des enseignants. Ces trois axes ont donné naissance à une diversité de configurations d'accompagnement en vidéoconférence : intervention individuelle auprès d'un élève, animation auprès d'un ou plusieurs groupes, intervention auprès d'un petit groupe d'élèves présentant les mêmes difficultés, mentorat, rencontres d'équipe de professionnels, plan d'intervention impliquant les parents, l'enseignant et la direction, etc. Des pratiques qui ont été expérimentées à ce jour, quelques observations peuvent déjà être tirées :

- L'intervention en réseau offre de nouvelles possibilités de rejoindre la clientèle et d'améliorer les services offerts, particulièrement dans un contexte de territoire éloigné, en augmentant le temps de prestation tout en limitant les déplacements des intervenants. C'est aussi un moyen de renouveler les pratiques d'accompagnement et de rompre l'isolement des différents acteurs ;
- Différentes conditions doivent être déployées pour faciliter la mise en œuvre de l'innovation grâce aux technologies dans la pratique des intervenants ;
- L'établissement et le maintien d'un lien à distance sont possibles et des façons de faire ont été développées pour faciliter la relation en vidéoconférence ;
- Des mesures simples permettent de s'assurer du respect de la confidentialité des échanges en vidéoconférence ;
- Les pratiques observées soutiennent une approche hybride où l'horaire d'un professionnel combine à la fois l'intervention à distance et l'intervention en face à face selon le contexte, les besoins et les caractéristiques des élèves. L'intervention en réseau ne remplace donc pas l'intervention en personne dans les milieux; mais se veut plutôt un ajout de possibilités.

Introduction

Dans un système scolaire où l'on vise une égalité d'accès aux études et une égalité de succès dans celles-ci, des ressources spécialisées doivent être disponibles pour soutenir le développement d'élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, des difficultés d'apprentissage, voire des difficultés personnelles ou familiales qui sont susceptibles de nuire à leur cheminement scolaire. On doit offrir à ces élèves du soutien, de l'accompagnement et de l'aide personnalisée de manière à ce qu'ils aient les meilleurs outils pour réussir. De plus, l'intégration de ces élèves dans les classes régulières nécessite un soutien auprès des enseignants qui interviennent auprès d'eux et qui composent quotidiennement avec leur réalité particulière dans la classe.

Le Québec est actuellement aux prises avec des ressources professionnelles limitées, particulièrement en région. Force est donc d'imaginer de nouvelles façons d'organiser le travail des intervenants des services éducatifs complémentaires, pour rendre leur action auprès des élèves et auprès du personnel plus efficace et mieux concertée, en limitant leurs déplacements par exemple. C'est ce que vise un volet tout particulier de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) : celui de l'intervention en réseau. En misant sur le réseautage des écoles et l'utilisation des technologies en intervention, de nouvelles façons de faire se sont révélées prometteuses.

Des pratiques novatrices ont vu le jour chez des orthophonistes, des orthopédagogues, des conseillers pédagogiques, des conseillers d'orientation, des psychoéducateurs et d'autres intervenants qui, grâce aux nouvelles technologies, principalement la vidéoconférence par Internet, peuvent accompagner, aider et soutenir leur clientèle, même à distance. C'est ce que désigne l'intervention en réseau. Si les échanges de courriels entre professionnels ont déjà facilité grandement la coordination et l'efficacité de leur travail dans les écoles, des pionniers dépassent ces utilisations et se font explorateurs de nouvelles avenues qu'ils ajoutent à leur pratique comme autant de possibilités dans leur inventaire de solutions.

Le présent document fait état des expérimentations qui ont eu lieu en intervention en réseau dans l'ÉÉR, principalement au cours de la quatrième phase d'expérimentation de l'initiative. Il offre aussi l'occasion de réfléchir aux questions qui se posent et se poseront dans la poursuite de cette exploration, car si certaines ont trouvé réponses, d'autres demeurent à élucider, à défricher, voire même à formuler. Des pratiques innovantes seront décrites, de même que les besoins sous-jacents, les retombées perçues et les conditions à mettre en place – car bien que le dispositif technologique soit simple, l'organisation des services requiert quelques ajustements. Des enjeux seront exposés et des perspectives futures seront imaginées. Dans un premier temps, une description de l'évolution de l'intervention en réseau au sein de l'ÉÉR s'impose.

La petite histoire de l'intervention en réseau dans l'ÉÉR

Née en 2002 d'une volonté commune du ministère de l'Éducation et du CEFRO de donner plus d'opportunités aux petites écoles rurales de contrer les effets de l'éloignement et des baisses démographiques, l'École éloignée en réseau (ÉÉR) est d'abord et avant tout une initiative axée sur les activités de la classe et la pédagogie, en misant sur la collaboration entre élèves de classes distantes par la mise en réseau des petites écoles. Ce sont donc les élèves et leurs enseignants qui ont en premier lieu été concernés par la mise en réseau des petites écoles et les nouvelles possibilités qu'elle offrait (voir les différents rapports de recherche au sujet de l'ÉÉR: <http://www.eer.qc.ca/publications.php>). Des changements de pratiques des enseignants aux changements organisationnels au sein de l'école, voire de la commission scolaire, l'initiative allait déjà bien au-delà du simple « projet » et supposait une intervention systémique. C'est ainsi que non seulement les murs de la classe se sont ouverts avec la mise en réseau des écoles, mais aussi ceux des bureaux des professionnels des services éducatifs complémentaires.

Le point de départ : l'accompagnement pédagogique en réseau

L'intervention en réseau dans l'ÉÉR a émergé de la nécessité, chez les enseignants, de réfléchir au sujet de leurs pratiques et de planifier en réseau. Deux formes d'accompagnement étaient alors disponibles :

- L'équipe de recherche-intervention de l'ÉÉR, dirigée par Thérèse Laferrière de l'Université Laval, a accompagné les différents acteurs impliqués tout au long de la mise en œuvre de l'ÉÉR, notamment en offrant un soutien juste-à-temps dans une salle de vidéoconférence durant les heures de classe. Cette forme de soutien permettait de répondre à certains besoins techniques des enseignants, mais aussi de les accompagner au plan pédagogique, selon les besoins spontanés. Des rencontres planifiées de développement professionnel en réseau étaient aussi proposées tout au long de l'année scolaire. C'est ce qui a permis de « construire » avec les acteurs du terrain ce qu'est aujourd'hui le modèle ÉÉR.
- Localement, des conseillers pédagogiques, animateurs RÉCIT et enseignants expérimentés dans l'ÉÉR et libérés pour ce faire, ont reçu le mandat d'accompagner les enseignants. Certains ont choisi d'offrir des périodes de disponibilité en réseau lorsqu'ils étaient dans des écoles distantes.

Ces premières formes d'accompagnement pédagogique en réseau auprès des enseignants et leur diffusion par le biais des rencontres de transfert nationales ont inspiré d'autres professionnels des écoles ÉÉR à tirer profit, eux aussi, des avantages du réseau.

D'autres professionnels empruntent la voie

Après les conseillers pédagogiques, des initiatives d'intervention en réseau sont nées en orthopédagogie. La présence en classe de ces intervenants et leur contact plus proximal avec la réalité de la classe en réseau ont-ils inspiré les enseignants en orthopédagogie et les orthopédagogues professionnels à se tourner vers l'intervention en réseau ? Il est possible de penser que cela ait eu une influence en les incitant à trouver une façon d'agir en cohérence avec le type d'enseignement en classe. Puisque l'ÉÉR dépasse le simple outil d'enseignement et représente une véritable approche pédagogique en réseau, l'engagement d'autres acteurs hors la classe dans un tel mouvement ne pouvait qu'être souhaitable.

Des orthopédagogues et enseignants en soutien en orthopédagogie ont ainsi accompagné des élèves individuellement, en petits groupes d'élèves dispersés dans différentes écoles ou encore en grands groupes formés de plusieurs classes distantes. Certains ont tiré profit des possibilités offertes par la vidéoconférence jumelée au clavardage pour travailler des difficultés spécifiques des élèves (en français écrit, notamment), d'autres ont utilisé la vidéoconférence pour soutenir les élèves et leur enseignants et d'autres encore ont utilisé le Knowledge Forum (forum électronique) pour améliorer la communication orale et l'argumentation chez des élèves. De ces expériences, d'autres sont nées et c'est ainsi que des orthopédagogues, des orthophonistes, des psychoéducateurs, des conseillers d'orientation, des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, des éducateurs spécialisés et d'autres intervenants au sein des commissions scolaires ont imaginé, dans leur propre pratique professionnelle, des formules où le réseau pouvait leur être utile pour effectuer une partie de leur travail à distance, soit auprès des élèves, soit auprès des enseignants, ou encore à des fins de concertation entre collègues. Dans certains cas, des intervenants de la communauté extérieurs au milieu scolaire tels que des sexologues ou hygiénistes dentaires du CSSS de la région, ont été impliqués dans des partenariats en intervention en réseau¹.

L'ouverture à d'autres avenues et la formalisation du volet de l'intervention en réseau

La diffusion de ces expériences lors des sessions de transfert ÉÉR de même qu'un essai de maîtrise rédigé sur la question de l'intervention en réseau (Gaudreault-Perron, 2008a) ont permis de dégager quelques observations quant aux pratiques

¹ Pour d'autres exemples de pratiques professionnelles en réseau, consulter l'annexe.

d'intervention en réseau, de sorte qu'une attention plus particulière a été portée sur les initiatives semblables dans les commissions scolaires qui prenaient part à l'ÉÉR. Il s'agissait alors de trouver des « zones » dans la pratique des intervenants de différentes professions où l'usage de l'ordinateur branché en réseau pouvait améliorer l'efficacité de leur travail. Dans le contexte de manque de ressources décrit en introduction, la présence des intervenants dans un mode virtuel visait à réduire leurs déplacements, briser l'isolement et diversifier leur pratique qui, dans plusieurs milieux, priorise l'intervention individuelle, voire l'intervention de crise, au détriment du rôle préventif qui pourrait être attribué à certains.

Un mouvement qui trouve écho ailleurs

Si l'intervention en réseau par les professionnels des services éducatifs complémentaires demeure à ce jour une formule propre au contexte québécois, les services de thérapie en ligne, eux, ne sont pas nouveaux et sont en pleine expansion, notamment aux Etats-Unis. C'est ainsi que les deux dernières décennies ont vu apparaître des termes aussi variés que *online therapy* (Derrig-Pallumbo & Zeine, 2005), *teletherapy* (Bouchard et al., 2000), *computer-mediated counseling* (Cohen & Kerr, 1998) et autres *telehealth*, *cybercounseling*, *online counseling*, *e-therapy*, etc. L'utilisation de la vidéoconférence, du clavardage et du courriel en psychologie et en psychiatrie, principalement dans la pratique privée, sont au cœur des transformations de pratique dans ces domaines et font l'objet d'études scientifiques de manière croissante, notamment en ce qui concerne leur efficacité. Plus récemment, l'utilisation de la réalité virtuelle dans le traitement de troubles anxieux a donné des résultats prometteurs concernant de nouvelles formes d'intervention mettant à contribution les nouvelles technologies (Bouchard, S., 2009).

L'exploration volontaire de pratiques en réseau par des professionnels de plusieurs commissions scolaires dans l'ÉÉR a permis de découvrir le potentiel de l'intervention en réseau. Avec la phase 4 de l'ÉÉR, l'attente à l'effet que les professionnels des commissions scolaires du volet 1² expérimentent l'intervention en réseau a été formulée. C'est ainsi que des professionnels à même les commissions scolaires ont été ciblés et/ou se sont portés volontaires pour explorer des pratiques d'intervention, d'accompagnement et de concertation en réseau. À ce titre, une personne-ressource a été rendue disponible au sein de l'équipe de recherche-

² Au cours de la phase 4 de l'ÉÉR, quatre commissions scolaires ont été ciblées pour former le volet 1 et recevaient un accompagnement plus proximal tout en étant documentées plus en profondeur sur le plan de la recherche. Il s'agissait de commissions scolaires qui avaient fait le choix d'institutionnaliser ÉÉR et qui avaient donc mis en œuvre des conditions plus avancées pour ce faire.

intervention de l'ÉÉR pour le soutien aux initiatives chez les professionnels et la documentation plus systématique des projets poursuivis.

L'intervention en réseau est alors devenue un volet à part entière dans l'ÉÉR, regroupant quelques professionnels en expérimentation et une chargée de projet attitrée au dossier. Une définition y a été donnée³, des ateliers de développement professionnel ont été offerts sur des thèmes spécifiques à l'intervention en réseau (e.g. la facilitation du lien à distance, la confidentialité en réseau, le partage de pratiques, etc.) et des ateliers ont été animés lors de sessions de transfert de l'ÉÉR.

³ Dans l'ÉÉR, l'intervention en réseau fait référence au fait qu'un professionnel ou une professionnelle d'une commission scolaire (psychologue, psychoéducateur, conseiller d'orientation, orthophoniste, conseiller pédagogique, orthopédagogue, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, travailleur social, etc.) utilise Internet et des technologies reliées dans sa pratique d'intervention auprès d'un adulte ou d'un jeune.

Les services éducatifs complémentaires : des besoins à combler, des pratiques à inventer

Les besoins des professionnels : l'élève au cœur des préoccupations

Les besoins qui motivaient à l'origine la recherche de solutions pour les classes de petites écoles éloignées s'appliquent également aux professionnels qui interviennent dans ces milieux : isolement professionnel, pénurie de ressources, manque d'ouverture et de diversité dans les pratiques, etc. Mais plus encore, c'est l'organisation même du travail des professionnels des services complémentaires qui en appelle à la créativité des acteurs pour combler les lacunes et améliorer les services : l'étendue du territoire à couvrir, la proportion alarmante du temps de travail occupé par les déplacements et le nombre élevé d'établissements à servir réduisent l'impact des intervenants dans les milieux, faute de temps de présence.

« Moi j'essaie de travailler beaucoup avec le sentiment d'appartenance puis je trouve qu'il disparaît tranquillement de par l'investissement de tous et chacun là-dedans, et je peux m'inclure aussi parce qu'avec sept écoles, j'ai de la difficulté à développer un sentiment d'appartenance dans les écoles. »

« Avec ma tâche, je couvre quand même un grand territoire, je sais que c'est relatif par rapport à d'autres régions, mais c'est sûr que ça pourrait éviter beaucoup de frais de déplacement. Je pense que maintenant, avec le prix de l'essence et le prix pour payer les gens (...) on pourrait faire beaucoup plus d'intervention en utilisant (la vidéoconférence) que ce qu'on fait réellement présentement. »

Plusieurs mentionnent aussi une réduction du sentiment d'appartenance aux écoles, dans un contexte où ils doivent visiter plusieurs établissements sur une base hebdomadaire. Or, un intervenant qui lui-même ne sent pas le lien qui l'unit à l'école ne peut espérer que les élèves sentent ce lien et perçoivent la disponibilité d'un adulte présent pour les animer, les aider, les soutenir. Pour plusieurs, une présence en vidéoconférence vaut bien davantage qu'une visite rapide sur place. Sentir qu'un adulte, dans une école d'un village voisin s'intéresse à ce qu'ils vivent et se rend disponible pour les aider, même à distance, est bénéfique pour les élèves, particulièrement s'ils éprouvent des difficultés.

Lorsqu'on questionne les intervenants sur les besoins à combler avec l'utilisation du réseau, c'est celui d'améliorer l'intervention directe auprès des élèves qui apparaît en premier dans leurs propos (61 %). La concertation entre professionnels et le rôle-conseil auprès des enseignants viennent aux deuxième et troisième rangs (24 % et 15 %, voir figure 1 ; Gaudreault-Perron, 2008b).

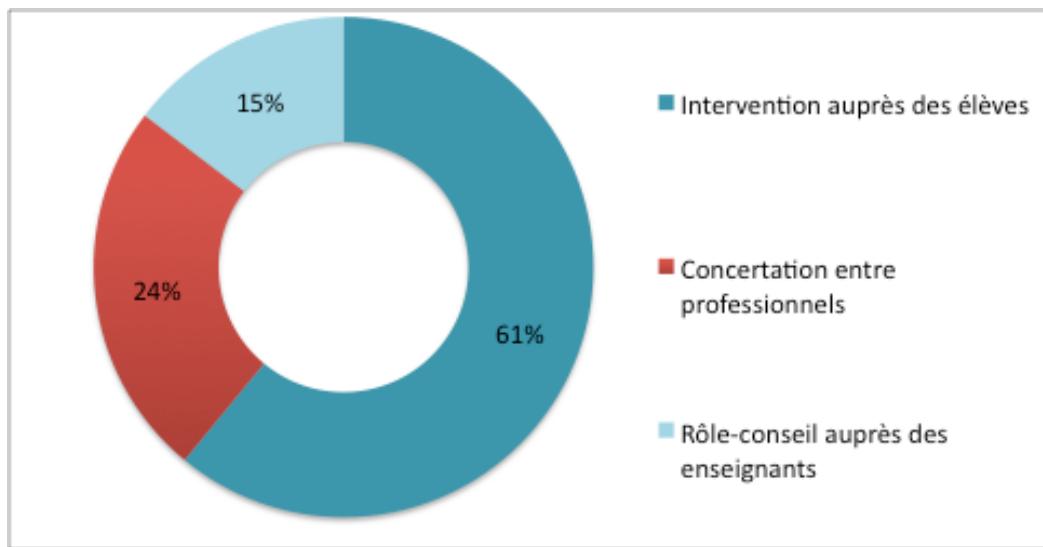


Figure 1. Besoins à combler par l'intervention en réseau, selon les professionnels

Améliorer les services aux élèves

Il s'agit là de la première préoccupation des intervenants et c'est sans surprise, puisque les services aux élèves sont au cœur de leur mandat. L'organisation actuelle des services réduit leur présence auprès des élèves et certains manifestent leurs inquiétudes à ce sujet. Certains observent aussi une diminution de la motivation des élèves face à des interventions qu'ils reçoivent depuis plusieurs années. Le renouvellement des pratiques pour capter et conserver leur attention et leur motivation est donc souhaitable. Comme le mentionne cette intervenante, il est avantageux de « *faire des choses qui arrivent à les stimuler en travaillant la même chose.* » Cette autre chose peut être le jumelage en réseau entre élèves qui partagent des difficultés semblables, pour briser l'isolement de chacun, ou encore l'utilisation du clavardage pour travailler l'orthographe plutôt que d'utiliser le papier et le crayon.

« *L'élève n'est pas très stimulé de me faire une devinette à moi. Il sait que je suis l'adulte et que je vais répondre donc de le faire à d'autres élèves qui ont la même difficulté, c'est stimulant pour eux.* »

« *Ça me permet de ne pas me déplacer entre les deux écoles même si c'est pas loin, c'est un déplacement quand même. Avoir accès rapidement, s'il arrive une urgence avec un élève, être capable de lui parler et non de demander à l'enseignant d'intervenir.* »

L'intervention individuelle auprès des élèves n'est pas toujours planifiée. Les interventions de crise font partie du quotidien de plusieurs intervenants, mais lorsque ceux-ci sont absents d'un milieu, c'est l'enseignant, souvent sans support,

qui doit intervenir. La disponibilité des intervenants, même lorsqu'ils sont dans une autre école, gagne à être améliorée non seulement pour les élèves et les enseignants, mais aussi pour l'intervenant lui-même, qui peut assurer une plus grande continuité dans ses interventions auprès des élèves.

Le besoin d'améliorer les services aux élèves ne concerne pas que l'intervention directe, mais se manifeste aussi envers des activités de prévention/promotion, de sensibilisation ou de transmission d'information aux élèves. Les déplacements nombreux rendent laborieuses de telles opérations et l'ordinateur branché en réseau s'avère utile pour combler ce besoin en permettant à l'intervenant de se brancher en même temps avec plusieurs classes, d'animer simultanément dans celles-ci, transmettre l'information et répondre aux questions des élèves.

Faciliter la concertation entre professionnels

Peu de temps dans les milieux, en raison de déplacements nombreux, implique moins de concertation entre professionnels ; car le temps dans les écoles est principalement consacré aux élèves. Pourtant, le développement professionnel des intervenants, l'échange au sujet de stratégies d'intervention et la planification de projets rassembleurs sur une thématique donnée sont garants d'actions concertées auprès de la clientèle. Plusieurs intervenants décrivent le manque d'interaction avec d'autres professionnels :

« On est souvent seuls dans les écoles et j'ai appris à travailler avec les autres (...) donc ça me permettait de conserver le lien avec d'autres sans nécessairement se rencontrer, parce que souvent, on est loin. »

« Des fois, c'est l'fun d'avoir une personne pour nous valider, donner une autre idée, et ça (...) ça me manquait beaucoup. »

« C'est vraiment bien d'avoir un contact avec les intervenants, c'est-à-dire les psychologues, les orthophonistes. Ce serait intéressant parce qu'il n'y en a pas beaucoup dans les écoles et on en a besoin de leurs conseils souvent et on n'a pas de contact avec eux. »

La vidéoconférence est alors entrevue comme une alternative permettant de maximiser la fréquence des contacts entre intervenants pour des études de cas, de la formation, de la supervision, de la coordination, etc. :

« En concertation, c'est lié aux distances, mais ça permettrait aussi de multiplier les rencontres. Là, on s'assure d'avoir suffisamment de temps devant nous, au moins une journée, minimalement une demie. Alors qu'à coups de demi-heures, trois quarts d'heures, on pourrait faire plein de choses, à deux-trois reprises dans le mois, même plus. »

Augmenter le rôle-conseil auprès du personnel

Le peu de présence dans chacun des milieux signifie également que les intervenants n'ont pas fréquemment l'occasion de soutenir les enseignants dans leurs interventions auprès d'élèves en difficulté ou d'établir des partenariats avec eux pour des projets à visée préventive, promotionnelle, d'approche orientante ou autre.

Or, « L'intégration de tous les enfants à l'école n'a de sens que si elle est l'occasion de rapprocher les acteurs des services éducatifs complémentaires des acteurs premiers de l'école, les enseignants », (Bisaillon, Inchauspé, Massé, Miron, Morin, & Sauvageau, 2009, p. 33). Les élèves en difficultés d'apprentissage, comportementales ou ayant un handicap sont intégrés dans les classes et les enseignants doivent être outillés pour comprendre ces élèves afin d'être en mesure de les aider. Les besoins de partenariats avec les professionnels iront donc en croissant et le réseau est un moyen de rapprocher ces acteurs.

Des pratiques à la hauteur de la créativité des intervenants

Lorsqu'ils parlent des besoins à combler, les intervenants sont très concrets et abordent davantage les pratiques qui pourraient être envisagées plutôt que les problèmes eux-mêmes. Ces pratiques en réseau peuvent être regroupées en différentes catégories : intervention individuelle auprès d'élèves, intervention en groupes restreints auprès d'élèves délocalisés partageant une problématique, animation d'ateliers en grands groupes en classe, communication entre collègues, planification d'activités auprès d'enseignants, co-supervision entre collègues, soutien spontané auprès des enseignants, etc. (Gaudreault-Perron, 2008b).

L'émergence de nouvelles pratiques grâce à la mise en réseau des petites écoles où interviennent les professionnels s'est faite de manière progressive, comme l'a décrit la section sur l'historique. L'exploration des possibilités est loin d'être terminée et le développement de nouvelles configurations de travail se poursuit à mesure que de nouveaux professionnels se tournent vers l'innovation. Si l'idée d'un intervenant branché en vidéoconférence avec un élève situé dans une autre école est la première image qui vient en tête lorsqu'on aborde l'intervention en réseau, d'autres configurations existent (voir figure 2). Les intervenants doivent alors jongler avec ces diverses possibilités en tenant compte des pratiques qu'appellent le contexte, les besoins de l'élève et l'organisation de leur travail (voir l'encadré à la page 18).

Quelques pratiques explorées jusqu'à maintenant permettent de créer un « noyau » autour duquel l'exploration pourra se poursuivre. Depuis l'année scolaire 2007-2008, où des cas d'intervention en réseau ont commencé à voir le jour de manière plus formelle, une trentaine d'intervenants (dix-neuf dans le volet 1 et douze dans le volet 2⁴) ont rapporté des pratiques d'intervention en réseau auprès d'élèves, d'enseignants ou entre collègues professionnels⁵, revêtant chacune leurs particularités. Au total, ce sont onze projets dans le volet 1 et six dans le volet 2 qui ont été expérimentés en intervention en réseau.

⁴ Voir la note en page 11 pour la distinction entre les deux volets.

⁵ Il s'agit là de cas qui ont été portés à l'attention de l'équipe de recherche-intervention de l'ÉÉR, bien que d'autres aient pu voir le jour.

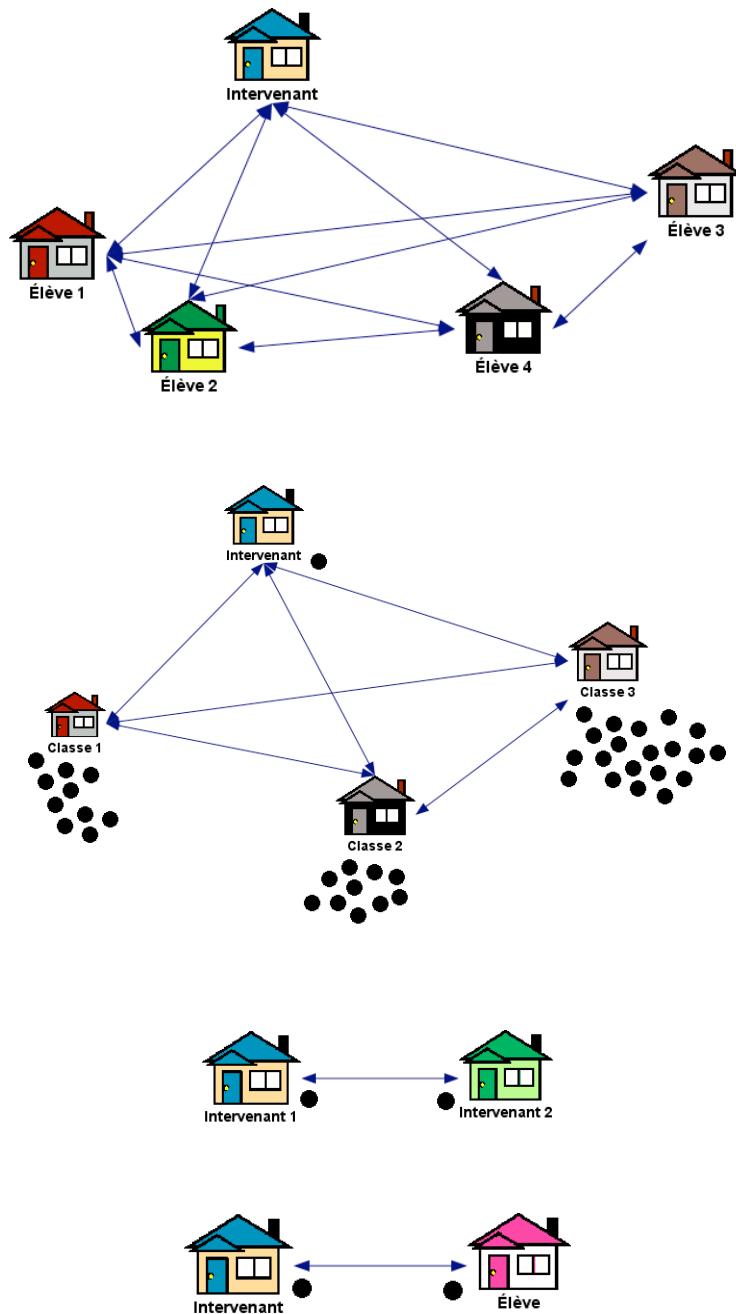
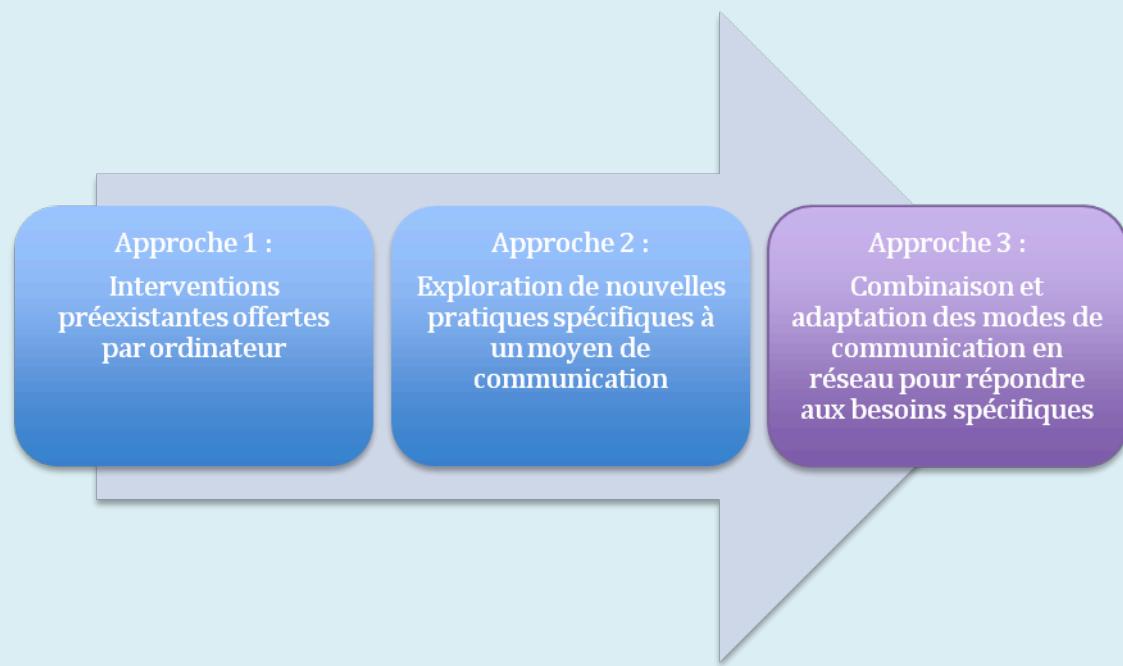


Figure 2. Exemples de configurations dans l'intervention en réseau

Trois conceptualisations de l'intervention en réseau

John Suler (2008) décrit trois formes que peut prendre le processus thérapeutique dans le cyberespace. Une première approche est de voir l'ordinateur comme un outil qui peut être intégré aux théories et pratiques préexistantes. L'intervention demeure la même, elle est simplement offerte en réseau. Une deuxième approche voit apparaître une panoplie de nouvelles interventions par le biais des moyens de communication technologiques qui sont explorées en profondeur comme autant de pratiques distinctes. Finalement, dans une troisième approche, l'intervention en réseau est vue comme un ensemble d'éléments de la communication en réseau qui peuvent être combinés et modifiés de différentes manières pour répondre aux besoins de différentes personnes, voire aux besoins changeants d'une même personne.



Dans le troisième modèle, il revient à l'intervenant de jongler avec les différentes composantes de l'intervention en réseau selon sa clientèle. Cela demande une bonne lecture des possibilités offertes par différents outils et des besoins de la clientèle qui peuvent trouver réponse dans des sphères d'intervention encore inexplorées. C'est ce modèle qui, en raison de sa flexibilité, doit se développer au sein des services complémentaires du milieu scolaire québécois, particulièrement en contexte éloigné, de sorte que différents modes de communication soient disponibles pour rejoindre la clientèle.

Les retombées de l'intervention en réseau pour les élèves et les professionnels des services complémentaires

L'économie de déplacement et l'augmentation des contacts

Toutes les interventions ne peuvent être effectuées à distance et le maintien de la présence en personne dans les milieux est essentiel. C'est pourquoi l'École éloignée en réseau privilégie un modèle de l'intervention en réseau dans lequel des rencontres en face à face sont aussi présentes. Il n'en demeure pas moins que la principale retombée de l'intervention en réseau découle de son premier objectif, c'est-à-dire de privilégier le temps d'intervention plutôt que le temps de déplacement, en ajoutant les rencontres à distance comme possibilité, afin d'optimiser le temps de présence à la clientèle. À ce titre, un conseiller pédagogique mentionne avoir économisé plus de 400\$ en frais de déplacement pour la seule animation d'ateliers en vidéoconférence dans quatre classes simultanément. S'il est difficile de quantifier précisément les économies qu'entraîne l'intervention en réseau dans chaque milieu, il ne fait pas de doute qu'elles sont substantielles. Un jeune élève questionné sur les avantages de rencontrer son orthophoniste en vidéoconférence répond spontanément que cela « *coûte moins cher de gaz* » à sa mère qui l'accompagne lors de toutes les rencontres qui ont lieu à l'école, plutôt qu'à la commission scolaire.

Dans quelques cas, l'intervention en réseau a été offerte comme solution pour des élèves qui, autrement, n'auraient pas reçu de services spécialisés dans leur école. L'utilisation du réseau par les intervenants permet alors d'organiser des services à l'intérieur de la commission scolaire, à distance, plutôt que d'imposer aux parents de recourir à des services extérieurs à la commission scolaire, voire au privé.

Dans d'autres cas, l'intervention en réseau vient bonifier les rencontres en face à face en ajoutant des contacts entre l'intervenant et l'élève, même si cette prise de contact se fait à distance, par voie de vidéoconférence. Les distances rendent difficiles les déplacements fréquents pour plusieurs intervenants alors qu'un accompagnement soutenu est à privilégier pour améliorer la situation de l'élève qui consulte.

« On est plus présent auprès de l'élève. Je peux répondre de façon plus « rapide », être présent plus régulièrement, ce que je ne peux plus faire maintenant. Quand j'ai commencé ma pratique il y a une vingtaine d'années, je les voyais deux fois par semaine, maintenant, c'est une fois par semaine. Le fait de s'intéresser à eux a un impact au niveau des recommandations qu'on donne. Plus tu es présent, plus je crois que tu as un impact sur l'enfant. »

Le renouvellement des pratiques

L'intérêt des élèves pour les nouvelles technologies est indéniable, et pour plusieurs, il s'agit d'un moyen efficace de capter leur attention. Les intervenants font également preuve de créativité pour imaginer des situations d'apprentissages signifiantes pour les élèves. Des élèves recevant les mêmes services depuis nombre d'années, par exemple pour des difficultés d'apprentissage, bénéficient de ces renouvellements de pratique qui améliorent leur motivation envers le suivi et qui diversifient les techniques d'intervention auprès d'eux par le biais de la vidéoconférence, du clavardage ou de l'écriture en temps réel sur un tableau blanc à même la plateforme de vidéoconférence. Les possibilités d'utilisation de ces outils en intervention sont diversifiées et permettent aux intervenants d'imaginer des pratiques les mettant à profit pour rejoindre des clientèles spécifiques et concevoir des activités personnalisées. Par exemple, l'utilisation de la caméra offre un effet miroir à l'élève qui se voit ainsi prononcer les mots au cours d'une rencontre avec l'orthophoniste. L'enregistrement des échanges peut également être utilisé pour travailler la communication orale en permettant à l'élève de se revoir.

« Il y a le verbal, le non-verbal et l'écrit, donc au niveau des communications en orthopédagogie, ça touche beaucoup de choses. Tout passe par la lecture et l'écriture et en plus on a le support visuel, le non-verbal de l'enfant. »

Le jumelage avec des élèves partageant des difficultés similaires semble aussi avoir ses avantages pour les élèves, selon les intervenants : bris de l'isolement, amélioration de la motivation, dédramatisation des difficultés, développement d'habiletés de travail en équipe, etc. Des professionnels ont également observé que les élèves se sentaient

« Ce que je trouvais intéressant en réseau, c'est qu'on est capable de jumeler des élèves qui ont le même problème et leur permettre ensemble de créer un contexte signifiant pour appliquer le truc qu'on a vu. »

« Le fait que ce soit diversifié et différent : des fois, c'est juste d'écrire à l'ordinateur qui peut être extrêmement stimulant. »

« Étant donné que c'est deux écoles qui n'ont pas beaucoup d'élèves, c'est aussi de combiner des enfants qui ont des problématiques semblables, ce qui n'est pas toujours évident. Ça peut m'arriver de faire du un à un avec un élève parce que sa problématique est X et que je n'en ai pas d'autres qui ont la même problématique. Donc c'est plus stimulant pour l'élève parce que je peux le combiner à un élève qui a la même problématique dans une autre école. »

moins stigmatisés de quitter leur classe pour aller rencontrer l'intervenant lorsque la rencontre avait lieu en vidéoconférence. Pour certains, cela relevait même du privilège de pouvoir vivre cette expérience. Pour des élèves malentendants, la vidéoconférence et les échanges sur un forum de connaissances ont été l'occasion de maintenir un lien entre eux, puisqu'ils sont maintenant intégrés dans des classes régulières d'écoles secondaires différentes alors qu'ils étaient tous ensemble au primaire dans une classe spéciale.

Leur orthopédagogue n'hésite pas à dire qu'il s'agit d'un moyen précieux pour faciliter leur intégration au régulier.

La concertation des acteurs

La mise en réseau des enseignants dans l'ÉÉR a permis de briser leur isolement, de dynamiser la poursuite de leur développement professionnel et de former des partenariats qui n'auraient pas été possibles autrement. En prenant exemple sur ces réussites, les professionnels qui utilisent le réseau à des fins de concertation ont ajouté à leur travail la possibilité de travailler en équipe, de partager des outils d'intervention et d'organiser des projets d'envergure. C'est là un moyen plus interactif que le téléphone, grâce à la transmission de l'image de l'interlocuteur, et qui rapproche les intervenants dans l'optique d'améliorer la cohérence des actions posées dans les milieux.

Les rencontres de concertation entre intervenants et les activités de rôle-conseil auprès des enseignants, lorsqu'elles ont lieu en vidéoconférence, offrent une meilleure structuration de la rencontre, comme l'observe un psychologue « *C'est une façon de structurer et organiser mieux certaines consultations, de maximiser le temps qu'on y met. (...) Quand on est autour d'une table, on se permet un peu plus d'allées et venues d'un sujet à l'autre* ». Bien qu'il semble qu'il soit plus difficile pour la concentration des participants de tenir des rencontres de longue durée en vidéoconférence, ce mode de communication permet de formaliser les échanges, et encore plus lorsque le partage de documents est utilisé pour afficher un ordre du jour ou un document de travail. En fixant les rencontres à l'avance, c'est aussi l'occasion pour les participants de se réserver un temps pour échanger sur ces pratiques et d'éviter que ces moments de partage ne soient négligés.

L'ensemble des retombées observées au sujet de l'intervention en réseau ne sont pas étrangères aux besoins cités dans la section précédente et à ce que l'on retrouve dans les écrits scientifiques. À ce titre, les retombées rejoignent les quatre gains potentiels de la télémédecine identifiés par Lehoux, Battista et Lance (2000; voir l'encadré à la page suivante).

Des gains potentiels de la télémédecine aux retombées de l'intervention en réseau

Lehoux, Battista et Lance (2000) ont proposé un cadre d'analyse pour évaluer la concordance entre les besoins à combler dans le système et les possibilités offertes par la télésanté. Les quatre gains potentiels qu'ils identifient s'appliquent également à l'intervention en réseau par les professionnels des services complémentaires en milieu scolaire.

- 1) Réduction des transferts de patients : L'intervention en réseau est une alternative pour conserver les services à même l'école de l'élève qui en éprouve le besoin et ainsi éviter qu'il doive se tourner vers des services externes, voire privés.
- 2) Réduction des déplacements des professionnels et des patients : En ajoutant la possibilité d'interagir à distance avec les élèves, les enseignants et leurs collègues professionnels, les intervenants ont l'occasion d'éviter certains déplacements.
- 3) Réponse aux besoins des populations sous-desservies : L'intervention en réseau se veut un moyen d'offrir à des élèves des services spécialisés dont ils ne bénéficieraient pas autrement, ou insuffisamment.
- 4) Renforcement des connaissances des professionnels et des patients et réduction de l'isolement en région rurale : Il s'agit de nouvelles pratiques novatrices qui entraînent le développement de nouvelles connaissances et compétences chez les professionnels, qui favorisent l'utilisation des TIC avec les élèves et qui optimisent les occasions d'interaction entre les différents acteurs.

Des conditions à mettre en place pour l'intervention en réseau

L'expérimentation de l'intervention en réseau dans l'ÉÉR s'est faite de manière progressive. Dans certains milieux, des conditions favorables étaient déjà présentes du fait de leur expérience dans la mise en œuvre d'ÉÉR; dans d'autres, elles ont pris un certain temps avant de se développer. C'est ce qui a ponctué le rythme des explorations effectuées et du déploiement des pratiques effectives : dans certains milieux, des projets novateurs ont vu le jour rapidement tandis que dans d'autres, le roulement de personnel, le manque de formation, le manque de temps, les difficultés techniques et d'autres facteurs ont ralenti sinon empêché l'exploration des pratiques en réseau chez les professionnels.

Les professionnels interrogés sont unanimes : l'aspect technique ne doit pas être un obstacle à l'intervention, ni son seul objet, mais doit plutôt être au service de celle-ci. Comme il a été observé de manière globale dans l'ÉÉR, les services techniques doivent comprendre les conséquences en jeu lors d'un fonctionnement inadéquat du matériel informatique ou du réseau et s'assurer que les conditions nécessaires soient mises en place pour le bon déroulement des activités en réseau. Cela est valable depuis le tout début pour les activités entre classes, le demeure lors d'activités entre professionnels et l'est encore plus dans un contexte d'intervention auprès des élèves. Le bon fonctionnement technique, préoccupation première des intervenants, n'est toutefois pas la seule condition à considérer. Les conditions d'innovation d'Ely (1990) sont utiles pour comprendre les éléments à mettre en place pour favoriser l'innovation par les professionnels dans la voie de l'intervention en réseau :

- **Insatisfaction par rapport à la situation actuelle** : Les acteurs de terrain, dont les intervenants eux-mêmes, doivent percevoir des enjeux à la situation actuelle (e.g. déplacements trop nombreux, isolement professionnel, pénurie de ressources pour les élèves, amotivation et difficultés d'apprentissage ou de comportement chez ces derniers, manque de diversité dans les pratiques professionnelles, etc.) et souhaiter y apporter des améliorations. Un besoin doit être perçu.
- **Connaissances et habiletés requises** : L'intervention en réseau requiert l'utilisation d'outils technologiques auxquels les intervenants de même que les enseignants et les élèves doivent être formés. Une familiarisation avec les outils et une réflexion sur les possibilités d'utilisation dans la pratique professionnelle sont essentielles avant de se lancer dans l'intervention à distance, pour s'assurer de l'aisance de l'intervenant avec ce moyen de communication. Aussi, l'ouverture des intervenants à ces pratiques, l'adoption de pratiques en réseau par d'autres acteurs du milieu (faire partie d'une école ÉÉR avec des enseignants d'expérience) et

la présence d'autres collègues en expérimentation sont des conditions facilitantes.

- **Disponibilité de ressources** : Les intervenants doivent avoir accès à du soutien ou de la formation de manière continue tant pour l'utilisation des outils que dans la réflexion sur leur pratique. La matériel informatique doit être disponible et fonctionnel, la connectivité suffisante et l'aide technique et pédagogique accessible et efficace lorsqu'elle est requise.
- **Disponibilité de temps** : L'aménagement d'un horaire qui tient compte de l'intervention en réseau nécessite une certaine flexibilité. L'appropriation de la technologie, le temps de planification des activités et le temps de réflexion sur les pratiques innovantes doivent également être considérés.
- **Participation aux décisions** : Impliquer les intervenants tôt dans la réflexion sur l'intervention en réseau est primordiale. Les craintes de l'un et les réticences de l'autre ont été des obstacles dans certains milieux alors que dans d'autres, la capacité innovante des intervenants et leur enthousiasme à trouver des solutions nouvelles à leur contexte de travail ont été garants de succès. C'est pourquoi les acteurs principaux doivent être considérés tout au long de la mise en œuvre. Collaborer rapidement avec les intervenants pour réfléchir aux pratiques en réseau selon leur propre perception des besoins à combler et des possibilités de réseautage dans leur pratique professionnelle est un incontournable pour s'assurer de leur engagement.
- **Incitatifs** : La valorisation locale de la culture de réseau et l'engagement de la commission scolaire dans ÉÉR sont des incitatifs, de même que les retombées pour l'intervenant au plan de la diminution de ses déplacements.
- **Engagement des administrateurs** : L'intervention en réseau doit faire partie des préoccupations de la commission scolaire qui doit faciliter la mise en œuvre par son soutien financier, son implication et son ouverture quant aux besoins des intervenants qui en font l'expérience. Un porteur de dossier au plan local permet le suivi du projet.
- **Leadership** : Les directions d'écoles sont concernées directement par la flexibilité d'horaire que demande l'intervention en réseau. Les intervenants sont soucieux que les directions des différents établissements dans lesquels ils interviennent soient en accord avec le principe d'intervenir à distance dans une école alors qu'ils sont dans une autre. Devant les attributions de temps dans chaque milieu, l'intervention à distance peut demander un certain exercice de reconfiguration au niveau de l'affectation des horaires. Les directions doivent aussi offrir du soutien et être à l'écoute des besoins de leurs intervenants.

Les principales difficultés rencontrées dans les milieux ont été les difficultés techniques (disponibilité des ressources), le roulement de personnel et le manque de collaborateurs (connaissances et habiletés requises), les réticences des intervenants vis-à-vis de l'intervention en réseau (insatisfaction face à la situation actuelle), le manque de temps pour s'approprier les outils (disponibilité de temps),

l'absence de porteur de dossier au plan local (engagement des administrateurs) et la seule volonté des dirigeants sans égard aux préoccupations des intervenants (participation aux décisions).

Le changement organisationnel et l'innovation suscitent fréquemment des réactions de la part des acteurs lorsqu'un changement leur est proposé. L'intervention en réseau, présentée aux professionnels comme une « obligation d'exploration » dans les commissions scolaires du volet 1 de l'ÉÉR au cours de la phase 4 a ainsi provoqué des réactions diverses chez les professionnels, allant de l'enthousiasme à la crainte. Des motifs rationnels et des motifs socioaffectifs (Brassard & Brunet, 1997) ont été exprimés par des professionnels ciblés par leur commission scolaire et qui ne souhaitaient pas expérimenter l'intervention en réseau, pas même entre collègues à des fins de concertation. La recherche indique d'ailleurs que ce sont les professionnels, bien plus que leurs clients, qui se montrent résistants à l'intervention en réseau comme pratique en relation d'aide (Mallen, Vogel, Rochlen, & Day, 2005). Il convient alors de respecter le rythme de chacun en ce qui concerne l'appropriation et de sensibiliser les intervenants aux motifs organisationnels qui sous-tendent l'innovation par le biais de l'intervention en réseau. Toutefois, il faut ici faire preuve de leadership et manifester clairement les actions attendues selon un échéancier donné, de sorte que l'innovation soit mise en action et non reléguée au dernier rang dans les priorités.

Le soutien dans la réflexion sur la pratique a été offert aux intervenants en réseau dès le démarrage des explorations dans ce domaine et demeure une forme de support essentiel. Ces innovations ébranlent certains a priori en regard des professions concernées et soulèvent immanquablement bien des questions. Les chapitres du présent rapport qui se rapportent à la confidentialité et aux particularités du lien à distance feront état des réflexions et des constats effectués autour de plusieurs questions soulevées par les intervenants. Des ateliers de développement professionnel en réseau ont d'ailleurs été offerts aux intervenants et aux enseignants pour leur permettre d'échanger sur ces thèmes et de partager avec les autres les apprentissages effectués dans la pratique. Une participation modeste a été observée, mais des individus ont pu par la suite visionner ces ateliers. L'accompagnement des professionnels doit être poursuivi pour éclairer davantage ces conditions d'innovation et ces enjeux, parallèlement aux échanges avec les ordres professionnels et les syndicats pour permettre de rendre plus formelles les pratiques existantes et d'en développer de nouvelles.

« Avoir des trucs des autres intervenants, je trouve toujours ça intéressant. En les appliquant nous-mêmes, on peut voir quelles sont les résultantes. »

La question de la relation à distance entre intervenants et clients

La possibilité du lien à distance

L'une des principales questions soulevées par les intervenants en démarrage de pratiques en réseau dans ÉÉR a été celle du lien à distance. Plusieurs intervenants ont mentionné leur inquiétude que l'intervention en réseau remplace la présence en personne dans les milieux : « *J'ai étudié en relation d'aide, donc pour moi, la relation avec les élèves aussi compte. J'ai besoin d'aller en classe, j'ai besoin de parler avec eux, de les voir, de ressentir aussi ce qu'ils vivent dans mes interventions.* » Une orthopédagogue ajoute : « *Moi, je suis très mimique, je fais des blagues énormément pour que l'enfant se sente à l'aise – je trouvais que le fait d'avoir des écouteurs et une distance, on a beau se voir... c'est pas la même chose. Donc moi, je me disais 'ah, l'ordinateur et la technologie ne remplaceront pas le contact humain'.* »

« *J'ai d'abord cette distance-là qui me questionne : comment on intervient quand on est habitué d'intervenir avec tout notre corps, avec nos gestes, bien plus qu'une réaction du visage ? Ce qui me rassure c'est justement le fait que les enfants, nos jeunes en général, ont probablement beaucoup moins d'appréhensions à ce niveau-là.* »

Le constat que l'on peut faire après quelques années d'expérimentation est qu'il faut privilégier un modèle hybride où des rencontres en face à face et des rencontres à distance sont combinées, dans des proportions qui sont à déterminer par l'intervenant selon son aisance, l'autonomie de l'élève et la problématique abordée, entre autres facteurs. Lorsqu'on la compare à l'intervention en personne, l'intervention en réseau permet l'utilisation de plusieurs moyens de communication (clavardage, vidéoconférence, présence en personne, courriel), qui ont chacun leurs avantages et inconvénients (Suler, 2008) et dont il faut tirer avantage.

Albert Ellis (2005) a dénoncé le mythe persistant en psychothérapie voulant que la présence en face à face soit absolument nécessaire pour avoir une relation solide avec les clients, les soutenir et leur exprimer de l'empathie. L'intervention téléphonique est présente dans plusieurs secteurs d'intervention (notamment l'intervention de crise, l'intervention auprès de personnes suicidaires) depuis nombre d'années et permet d'offrir à certaines clientèles des services aidants, à travers lesquels ils reçoivent à distance le soutien dont ils ont besoin. Loin de prétendre que ce type d'intervention, tout comme l'intervention en réseau, puisse remplacer l'intervention en face à face et la perception de subtilités non verbales qu'elle permet, nous croyons cependant qu'un lien de qualité est possible à distance entre un intervenant et son client. Les différentes observations faites de l'intervention en réseau dans l'ÉÉR vont dans le même sens que des résultats de recherche ailleurs au pays et à l'international (voir entre autres Germain, Marchand,

Bouchard, Guay, & Drouin, 2010) de sorte qu'aujourd'hui, c'est la question du *comment* intégrer le réseau à la pratique professionnelle qui se pose, bien plus que celle à savoir *si* on peut l'intégrer (Derrig-Pallumbo & Zeine, 2005).

Comment faciliter la relation à distance ?

Il va de soi que le simple fait d'être à l'aise avec le moyen de communication utilisé facilite l'établissement d'une relation de confiance à distance. C'est pourquoi plusieurs professionnels en réseau de l'ÉÉR ont préféré démarrer leur pratique en communiquant entre collègues pour se familiariser avec ce mode de communication avant de se lancer dans l'intervention auprès d'un élève. L'expérience de plusieurs intervenants a permis de dresser quelques observations sur les moyens de favoriser un lien de qualité à distance, par le biais de la vidéoconférence :

- **Aborder le sujet avec le client.** Le meilleur moyen de rendre le client confortable avec le moyen de communication utilisé est d'aborder directement la question avec lui avant la première rencontre en réseau pour éclaircir le fonctionnement des rencontres et lui donner l'opportunité de s'exprimer à ce sujet. Par la suite, il convient de revenir sur le sujet si l'on en sent le besoin au fil des rencontres et de demeurer attentif et authentique si des difficultés techniques se présentent.
- **Utiliser la caméra adéquatement.** L'utilisation d'une caméra qui se place sur le dessus de l'écran de l'ordinateur (ou une caméra intégrée dans le cas d'un ordinateur portable) favorise le contact visuel, surtout lorsque l'image de la personne à qui l'on s'adresse est placée directement sous l'objectif de la caméra de sorte à ce que le regard converge vers cette zone de l'écran. Une image de qualité, dont le focus est bien ajusté et une connectivité suffisante pour permettre la transmission des mouvements en temps réel favorisent aussi la perception d'une présence qui se rapproche le plus possible de celle en face à face.
- **Favoriser l'individuel ou les petits regroupements.** Le contact se fait plus facilement à deux ou encore en petits groupes. Les animations en groupes auprès de plusieurs classes en simultané peuvent rendre l'interactivité plus difficile en vidéoconférence. Lorsque de telles activités sont prévues, il faut viser un petit nombre de classes et prévoir des temps où des élèves viendront s'exprimer individuellement à la caméra.

Il ne faut pas oublier que l'utilisation des technologies a aussi des avantages pour le contact avec les élèves. Il s'agit d'un moyen de les rejoindre dans leur univers, puisque les technologies font partie, pour la plupart, de leur quotidien, de leur vie sociale, de leur apprentissage, etc. Aussi, en rencontrant un intervenant à distance, ils peuvent se sentir moins jugés ou moins observés par celui-ci que lorsqu'ils sont en face à face. Pour certains, la distance permet une plus grande ouverture de soi en raison de la sensation de sécurité qu'elle permet. Pour d'autres, c'est l'occasion de

sentir qu'un adulte loin d'eux se soucie d'eux, même lorsqu'il est dans une autre école.

« Nos ados et nos enfants sont nés avec (les technologies) dans les mains, ils ont probablement une aisance assez grande. Je le vois avec l'utilisation du (clavardage), où il y a tout un réseau social qui est installé. (...) Ils me racontent des aventures, des fois, pour que je me rende compte, au bout de dix minutes, que tout ça s'est passé (par clavardage) ! Comme ils sont plus qu'à l'aise avec ça, ça fait vraiment partie de leur vie, il y a probablement une distance que moi j'imagine, qui n'est pas si importante pour eux. »

La question de la confidentialité : une déontologie professionnelle à respecter

S'assurer d'une pratique éthique en réseau

Les professions de la relation d'aide sont sujettes à des normes en matière de déontologie et des ordres professionnels dictent les conduites à adopter pour les respecter. Comme le mentionne l'American Psychological Association (APA), les codes d'éthique s'appliquent aux activités professionnelles dans une variété de contextes, incluant le téléphone, Internet et la transmission électronique. En intervention en réseau, les mêmes normes s'appliquent donc et des mesures spécifiques doivent être adoptées, notamment pour assurer la confidentialité avec le moyen de communication utilisé.

Certains organismes ont déjà formulé des recommandations à l'égard de la pratique éthique en intervention en réseau. Au Canada, la Société canadienne de psychologie, un organisme volontaire et non législatif qui guide la pratique, a formulé vingt-trois lignes directrices organisées sous quatre principes :

- **Respect de la dignité des personnes** : informer le client des risques, bénéfices, limites et alternatives au service offert en réseau, prendre les mesures de sécurité nécessaires au plan technologique et les mettre à jour si requis, informer le client des mesures de sécurité.
- **Intervention responsable** : ne pas offrir en réseau des services pour lesquels on ne possède pas les compétences, offrir en réseau des services qui sont cohérents avec les besoins de la clientèle et les limites de l'outil, s'assurer que les services en réseau sont évalués, disposer des coordonnées de personnes ou organismes ressources à proximité du client en cas de besoin, se tenir informé des pratiques en réseau et développer ses compétences à ce sujet, informer le client des procédures en cas de difficultés techniques, référer le client à des services en personne au besoin.
- **Intégrité dans la relation** : s'assurer que les avantages de l'intervention en réseau ne se font pas au profit de l'intérêt des clients, établir des limites claires avec le client au sujet de la disponibilité.
- **Responsabilité envers la société** : connaître et respecter les lois sous lesquelles s'exercent la pratique (e.g. âge de consentement, obligation de divulgation, etc.).

(Société canadienne de psychologie, n.d.)

S'assurer de la confidentialité des échanges en vidéoconférence

Pour s'assurer de la confidentialité des échanges, les rencontres doivent avoir lieu par le biais de lignes sécurisées, les données doivent être cryptées, les rencontres protégées par mot de passe et les communications non enregistrées sur un serveur (à moins qu'il en soit souhaité autrement et que des dispositifs soient pris spécifiquement à cet égard) (Derrig-Palumbo & Zeine, 2005).

Dans l'École éloignée en réseau, des mesures étaient déjà prises au niveau local pour assurer la confidentialité des activités d'élèves en réseau du lieu de la classe. Dans le cas de l'intervention en réseau, des conseils à l'égard de la confidentialité ont été formulés pour les intervenants utilisant les deux outils de vidéoconférence principaux de l'initiatives : iVisit et Via. Ces deux outils font appel à des serveurs protégés par mot de passe mais ont des fonctionnements différents. iVisit met à disposition des utilisateurs des salles permanentes auxquelles tout participant détenant un code d'accès peut accéder, tandis que Via fonctionne avec des salles spécifiques auxquelles on accède grâce à une invitation transmise par courriel. Sur Via, il faut donc avoir été invité à une activité pour pouvoir y prendre part⁶. De plus, les deux plateformes de vidéoconférence offrent la possibilité d'enregistrement des échanges, mais diffèrent quant à la manière d'activer/désactiver cette fonction. Dans iVisit, l'enregistrement doit être autorisé et activé au besoin, tandis que dans Via, l'enregistrement est systématique mais peut être désactivé s'il n'est pas désiré. Compte tenu de ces différences, des conseils distincts ont été formulés pour chacun des outils :

« ... in a physical office, you may be concerned with other clients listening at your door... Online, you have to consider where the « door » is through which people could listen. »
(Derrig-Palumbo & Zeine, 2005, p. 203).

Mesures à prendre sur iVisit :

- Créer une salle pour l'intervention en réseau avec la mention « Confidential » ou « Privé » ;
- Informer les autres participants de la commission scolaire de l'existence de cette salle et de sa fonction ;
- Lors d'une rencontre en vidéoconférence, porter attention à l'alerte sonore qui indique qu'une personne a joint la salle ;
- Dans l'éventualité où quelqu'un joint la salle, communiquer immédiatement avec cette personne pour clarifier la situation et rassurer l'élève au besoin ;
- S'assurer que la case de permission d'enregistrement n'est pas cochée sur le poste de l'élève s'il n'y a pas nécessité de l'enregistrer ;
- Si l'on souhaite faire un enregistrement, s'assurer du consentement de l'élève (et/ou du parent) à la rencontre précédente, s'assurer que le poste sur lequel

⁶ À l'exception des participants ayant le statut de « Coordonnateur » qui peuvent se joindre à toute activité. Ce statut a été réservé aux membres de l'équipe de recherche-intervention tenus au respect de la confidentialité.

se fait l'enregistrement n'est pas partagé et supprimer le fichier d'enregistrement dès qu'il n'est plus utile.

Mesure à prendre sur Via :

- S'assurer de la validité et de la confidentialité de l'adresse courriel qui sert à l'envoi des invitations à une rencontre en vidéoconférence ;
- Identifier clairement l'activité pour éviter que l'équipe de recherche-intervention y fasse de l'observation ;
- Désactiver l'enregistrement si la rencontre est de nature confidentielle et/ou supprimer l'activité une fois qu'elle est terminée, de sorte que personne n'y ait ensuite accès.

La vidéoconférence pour favoriser la confidentialité

Lorsqu'il est question d'intervention en réseau, la question de la confidentialité est rapidement soulevée sous l'angle d'un obstacle à franchir en s'assurant qu'elle soit respectée. Il convient ici de soulever un autre aspect : la facilitation de la confidentialité par le biais de la vidéoconférence. En effet, si les échanges entre un intervenant et un élève sont de nature confidentielle, la consultation elle-même doit l'être aussi, ce qui est difficile voire impossible à assurer en milieu scolaire. Le personnel et surtout les autres élèves repèrent facilement un élève qui se rend au bureau du psychologue, de l'intervenant en toxicomanie, etc. La tenue de ces rencontres en vidéoconférence peut permettre une plus grande discréetion quant au type de services que l'élève va recevoir. Dans le même ordre d'idée, une expérience conduite avec un intervenant extérieur à la commission scolaire a permis de combler pour les élèves le besoin de rencontrer une personne ressource extérieure à leur communauté, dans laquelle l'information voyage rapidement et où les intervenants sont aussi dans le réseau personnel de l'élève (ami d'un parent, parent d'un autre élève, membre de la famille).

Des enjeux soulevés dans le développement de l'intervention en réseau

Tout au long de l'expérimentation de l'intervention en réseau dans l'ÉÉR, des questions ont surgi, des enjeux ont vu le jour et des solutions ont été imaginées et aménagées. D'autres demeurent sources de réflexion tandis que d'autres encore se poseront dans l'exploration future de ces pratiques en réseau.

La sécurité de l'élève laissé seul en vidéoconférence

En voulant respecter la confidentialité des rencontres en réseau entre un élève et un intervenant, il est apparu important de rendre disponible pour l'élève un endroit isolé où il pouvait se brancher à un poste informatique pour rencontrer son intervenant. Cependant, les règlements sur la sécurité de l'élève indiquent que les enfants de moins de quatorze ans ne peuvent être laissés seuls sans surveillance dans une école. Se pose alors la difficulté de s'assurer de répondre à cette norme alors que l'enfant est seul dans un bureau, la porte close et avec pour seule surveillance celle de l'intervenant en réseau. L'enjeu se pose donc entre les questions éthiques suivantes : offrir un service à un élève qui en a besoin, s'assurer de la confidentialité de ce service et assurer la sécurité de l'élève. Dans les cas rencontrés dans l'ÉÉR, les interventions n'étaient pas toutes d'ordre confidentiel, c'est pourquoi diverses installations ont pu être imaginées comme par exemple installer l'élève dans un petit local adjacent à un adulte qui peut effectuer la surveillance (ex : secrétariat, direction).

Le type de clientèle et d'intervention auxquelles s'adresse l'intervention en réseau

Certaines problématiques et certaines personnalités d'élèves pourraient être davantage compatibles que d'autres avec les services offerts à distance par vidéoconférence. Le développement de la recherche sur l'intervention en réseau auprès de clientèles spécifiques devra apporter un éclairage sur les différentes formes d'intervention qui s'avèrent avantageuses auprès de clientèles spécifiques. L'intervention en réseau en psychologie fait déjà l'objet d'études – principalement aux États-Unis – et des résultats prometteurs ont été observés, notamment auprès d'adultes souffrant de troubles anxieux (voir entre autres Bouchard, et al., 2000; Cohen & Kerr, 1998) mais aussi pour une variété de motifs de consultation (Day & Schneider, 2002). Dans l'ÉÉR, des réussites inattendues ont eu lieu auprès de clientèles pour lesquelles la vidéoconférence semblait représenter un grand défi : élèves malentendants, enfants en troubles de comportement, élèves ayant des

problèmes d'attention. L'avenir de l'intervention en réseau verra se dessiner un portrait plus détaillé des pratiques qui existent auprès de clientèles spécifiques, et des avantages et limites à considérer pour chacune d'entre elles. Dans les cas où l'intervention en réseau ne s'avère pas suffisante pour régler les problèmes d'un client, elle se révèle tout de même une façon efficace de franchir la première étape de rechercher de l'aide (Derrig-Palumbo & Zeine, 2005).

Dans l'ÉÉR, des intervenants ont constaté que lors de rencontres en vidéoconférence, la concentration pouvait être plus difficile à maintenir sur une longue période de temps même si, à court terme, elle semble améliorée en raison de l'attrait de l'outil. De plus, l'étape de l'évaluation demeure importante à faire en face à face puisque c'est l'occasion d'établir un premier contact avec le client, l'élève. À ce moment peuvent d'ailleurs être abordées les modalités d'intervention qui seront utilisées en réseau. La passation de tests psychométriques peut également demander une présence en personne pour accompagner le client en cas d'interrogation au sujet des énoncés mais des configurations à distance peuvent sans doute être imaginées.

En ce qui concerne les groupes professionnels pour qui l'intervention en réseau en milieu scolaire s'avère la plus bénéfique, des observations sur le terrain dans l'ÉÉR portent à croire que chez les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues, les orthophonistes et les psychoéducateurs, les pratiques sont particulièrement pertinentes et relativement simples à organiser. Celles des psychologues, travailleurs sociaux ou conseillers d'orientation, par exemple, en sont davantage à leurs débuts. Ce qu'il faut retenir, c'est que les interventions de nature informative ou encore d'approche cognitive-comportementale sont plus aisément transposées en réseau, sans pour autant rendre impossible d'autres formules. Suler (2008) abonde en ce sens en précisant que les psychologues d'approche cognitive-comportementale, qui utilisent des protocoles et procédures plus spécifiques, sont plus susceptibles de trouver leur compte dans l'intervention en réseau que ceux qui utilisent une approche psychanalytique. Dans le milieu scolaire, ces processus de nature thérapeutique sont moins répandus, le contexte appelant davantage les professionnels à des interventions ponctuelles ou à court terme, voire des interventions de crise, plutôt qu'à des suivis à long terme.

L'accès aux indices non verbaux

En vidéoconférence, les indices visuels non verbaux sont disponibles mais pas de la même manière qu'en présence physique d'une autre personne. Ainsi, les mouvements entiers du corps, la posture corporelle et le niveau d'énergie que dégage une personne, tous utiles en relation d'aide, ne sont pas aussi accessibles à distance qu'ils ne le sont en personne. Cela fait partie des enjeux qui justifient que le modèle de l'intervention en réseau proposé en soit un hybride et non un entièrement à distance. La vidéoconférence demeure tout de même le moyen de communication qui se rapproche le plus de la présence en personne.

La fiabilité du réseau

Le dilemme que pose la fiabilité du réseau technologique combinée aux critères de sécurité qui encadrent le réseautage des écoles n'est pas négligeable. Dans certains milieux, des activités ont achoppé en raison de conditions technologiques insuffisantes (e.g. connectivité limitée) ou de paramètres de sécurité contraignants. Comme des modifications à la configuration du réseau de la commission scolaire sont parfois appelées à se produire en cours d'année scolaire, il est souhaitable que les intervenants en réseau soient mis à contribution dans les échanges à ce sujet et que les décisions soient prises en connaissance de cause des effets sur l'intervention en réseau. Dans l'ÉÉR, la collaboration entre les services techniques et les acteurs d'ÉÉR a été un atout dans plusieurs milieux, alors que dans d'autres sites, l'absence de collaboration et de prise en compte des besoins a été à l'origine de ralentissements de la mise en œuvre, de complexification de l'utilisation des outils et de la démotivation des intervenants.

L'accès au réseau pour tous

Dans les commissions scolaires qui prennent part à ÉÉR, différentes modalités d'adoption ont pris forme selon les sites. Dans la majorité des cas, ce ne sont pas tous les établissements de la commission scolaire qui sont branchés mais bien ceux qui sont éloignés et pour qui la pertinence de la mise en réseau s'avérait prioritaire. Cela signifie que ce ne sont pas toutes les classes ni toutes les écoles qui disposent des installations technologiques pour mettre en œuvre l'intervention en réseau, quoique ces installations soient modestes. Dans le déploiement de l'intervention en réseau, de plus en plus d'écoles devront être branchées et munies de postes sur lesquels les intervenants peuvent se connecter pour effectuer des interventions à distance. Pour plusieurs, ce n'est encore qu'une minorité des écoles dans lesquelles ils interviennent qui sont à ce jour fonctionnelles pour permettre de telles pratiques. Dans le même ordre d'idées, l'engagement des enseignants dans l'ÉÉR permet des partenariats avec les intervenants en réseau et sont garants d'une richesse et d'une cohérence des interventions en milieu scolaire.

« J'aimerais ça avoir des enseignants qui me supportent et qui puissent faire un lien avec ce qui se passe en classe. »

Conclusion : Des perspectives plus larges pour l'avenir

Après quelques années d'expérimentation volontaire dans l'École éloignée en réseau, l'intervention en réseau chez les professionnels des services éducatifs complémentaires apparaît comme une alternative viable et prometteuse pour répondre aux besoins particuliers des élèves malgré des contraintes comme l'étendue du territoire et les ressources limitées. Il faudra toujours des intervenants sur place, mais leur offrir la possibilité d'intervenir aussi à distance grâce aux technologies, c'est se donner la chance d'un accompagnement plus soutenu des élèves et de leurs enseignants de même qu'une concertation accrue entre les acteurs de l'école.

Devant les retombées positives de pratiques en réseau adoptées par des professionnels des services complémentaires d'écoles ÉÉR, et devant le virage technologique indéniable que prend le milieu éducatif comme les milieux de la santé et nombre d'entreprises, de nouvelles avenues s'ouvrent et devront être empruntées. Déjà, des partenariats existent (e.g. entre des CSSS et des écoles), mais ces partenariats gagneraient à ne pas être exceptionnels mais bien habituels. Des façons de faire où des intervenants pourront intervenir auprès d'élèves à la maison pourraient aussi voir le jour.

Stratégiquement, le Québec devra se doter de lignes directrices à l'égard de l'intervention en réseau comme l'ont fait d'autres, principalement aux États-Unis et dans le reste du Canada. Une association internationale a même vu le jour (*International Society for Mental Health Online*). Les ordres professionnels devront être sensibilisés à ces nouvelles pratiques novatrices et être partenaires de l'exploration de ce chantier prometteur pour l'occupation du territoire et l'égalité d'accès aux services en régions éloignées. Il s'agit là d'un mouvement à ne pas manquer.

Références

- Bisaillon, R., Inchauspé, P., Massé, D., Miron, D., Morin, S., & Sauvageau, J. (2009). L'école comme établissement d'enseignement et la réussite : de l'accessibilité à l'école à la réussite dans l'école. Québec : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Bouchard, S. (2009, mai). Les application de la réalité virtuelle en santé mentale : Un aperçu des résultats et des mécanismes. Présentation à la conférence internationale sur Internet en santé mentale, Institut Douglas, Montréal, 14-16 mai 2009.
- Bouchard, S., Payeur, R., Rivard, V., Allard, M., Paquin, B., Renaud, P., & Goyer, L. (2000). Cognitive behavior therapy for panic disorder with agoraphobia in videoconference : Preliminary results. *CyberPsychology & Behavior*, 3(6), 999-1007.
- Brassard, A., & Brunet, J.-P. (1997). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. Dans J. J. Moisset & J.-P. Brunet (Éds), *Culture et transformation des organisations en éducation* (pp. 45-70). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Cohen, G. E., & Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*, 15(4), 13-26.
- Day, S. X., & Schneider, P. (2002). Brief report: Psychotherapy using distance technology : A comparison of face-to-face, video and audio treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 499-503.
- Derrig-Palumbo, K., & Zeine, F. (2005). Legal and ethical issues. Dans K. Derrig-Palumbo & F. Zeine, *Online therapy : A therapist's guide to expanding your practice* (pp. 199-223). New York : W. W. Norton & Company.
- Ellis, A. (2005). Foreword. In K. Derrig-Palumbo & F. Zeine, *Online therapy : A therapist's guide to expanding your practice* (pp. xi-xiii). New York : W. W. Norton & Company.
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), 298-305.
- Gaudreault-Perron, J. (2008a). Les possibilités de l'intervention en réseau en orientation : L'exemple de l'École éloignée en réseau. Essai de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec. [En ligne]. Disponible : www.tact.fse.ulaval.ca/intervention/essai-jgp.pdf

Gaudreault-Perron, J. (2008b, juin). The need for online intervention : New practices in Remote Networked Schools. Présentation par affiche à la conférence internationale sur Internet en santé mentale, Institut Douglas, Montréal, 14-16 mai 2009.

Germain, V., Marchand, A., Bouchard, S., Guay, S., & Drouin, M.-S. (2010). Assessment of the therapeutic alliance in face-to-face or videoconference treatment for posttraumatic stress disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 13(1), 29-35.

Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, J., Beaudoin, J., & Inchauspé, P. (2009). *L'École éloignée en réseau : L'apprentissage des élèves. Rapport synthèse 2006-2008 (phase 3)*. Montréal : CEFARIO.

Lehoux, P., Battista, R. N., & Lance, J.-M. (2000). Telehealth: Passing fad or lasting benefits ? *Canadian Journal of Public Health*, 91(4), 277-280.

Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counselling: Reviewing the literature from a counselling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 819-871.

Société canadienne de psychologie. (n.d.). *Ethical guidelines for psychologist providing psychological services via electronic media*. [En ligne]. Disponible : <http://www.cpa.ca/aproposdelascp/conseildadministration/comites/deontologie/ethicalguidelines/>

Suler, J. (2008). Cybertherapeutic theory and techniques. Dans A. Barak (Ed.), *Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications* (pp. 102-128). Cambridge : Cambridge University Press.

Annexe : Pratiques exemplaires en intervention en réseau dans l'ÉÉR, par domaine professionnel

Orthopédagogie en réseau

Une orthopédagogue anime des ateliers sur des thèmes tels que la conscience phonologique et la gestion mentale dans une classe et ceux-ci sont transmis dans deux autres classes grâce à la vidéoconférence. Son image vidéo est projetée à l'aide d'un canon et les élèves ont la possibilité d'interagir avec elle. Elle peut ainsi couvrir plus de thèmes durant l'année en se déplaçant dans une seule école à chaque fois, en alternance.

Un orthopédagogue suit un élève qui fréquente une école de sa commission scolaire se trouvant hors du territoire couvert par ses services, grâce à la vidéoconférence sur le logiciel iVisit. Lors de son départ à la mi-année, il assure le maintien de ce service par l'orthopédagogue arrivant en poste, en fixant d'avance des rencontres avec l'élève dans le calendrier de la nouvelle intervenante. L'enseignante et le directeur de la petite école sont nettement engagés dans le projet et ce dernier souhaite valoriser cette expérimentation au sein de la commission scolaire. Le suivi auprès de cet élève n'aurait autrement pas été possible à même la commission scolaire.

Une orthopédagogue qui intervient auprès d'élèves ayant une déficience auditive fait collaborer ceux-ci en vidéoconférence et sur un forum de connaissances en leur lançant différentes questions d'opinion. Elle travaille ainsi leur prononciation et leur argumentation. Ils sont également en contact avec une classe d'élèves malentendants d'une autre commission scolaire pour échanger sur des thèmes donnés dans le but d'améliorer leurs habiletés de communication et la formulation de questions.

« C'est sûr qu'au niveau de leur communication, ça les force beaucoup plus à avoir un langage posé, une prononciation un peu plus intéressante pour les autres parce que quand ils travaillent en individuel avec moi, ou quand ils sont avec leurs amis, des fois ça va vite et c'est pas grave parce qu'on s'arrange pour comprendre. Mais là, le contexte est différent, il faut qu'ils se forcent et qu'ils soient attentifs donc oui, ils s'améliorent. Ce sont des choses que je pense qu'ils étaient capables de faire de toute façon, mais ça les force à prendre les bonnes habitudes pour communiquer. »

Une orthopédagogue se branche pendant les périodes d'examens pour donner des consignes spécifiques à des élèves qui ont des examens adaptés. Elle utilise ainsi la vidéoconférence dans trois classes en même temps sans avoir à se déplacer dans chacune d'elles.

Un orthopédagogue travaille les mots de vocabulaire en vidéoconférence et avec le clavardage avec des élèves ayant des difficultés en français et des élèves dyslexiques

d'écoles distantes. Il ajoute ces rencontres à celles en présence dans les milieux et avec chaque élève individuellement. Le clavardage permet d'écrire des mots et de demander aux élèves de trouver à leur tour d'autres mots qui partagent des caractéristiques phonétiques, sémantiques ou morphologiques.

Orientation scolaire et professionnelle en réseau

Une étudiante en formation en counseling d'orientation intervient auprès des jeunes fréquentant un centre de formation générale aux adultes. L'organisation des services dans la commission scolaire ne permet pas d'offrir des services d'orientation de manière suffisante aux trois pavillons du centre de formation générale aux adultes, c'est donc une intervenante extérieure à la commission scolaire qui expérimente l'intervention en réseau. Cette intervention permet aux jeunes adultes qui poursuivent leurs études secondaires de clarifier leurs objectifs, leur projet d'orientation et d'imaginer différents scénarios en fonction du contexte réel du marché du travail dans leur région. L'intervenante les accompagne entre autres dans la recherche d'information scolaire et professionnelle en ligne et dans la compréhension de l'information trouvée. À la suite de cette expérimentation, une conseillère d'orientation est engagée pour le centre de formation aux adultes et intervient en réseau dans deux établissements distants du pavillon principal.

Des auteurs viennent présenter leur œuvre à des élèves du primaire de différentes écoles et répondent aux questions des élèves sur le texte mais aussi sur leur cheminement de carrière. Les élèves sont accompagnés par l'enseignant dans la formulation de leurs questions.

Une conseillère en information scolaire et professionnelle, aussi répondante de l'approche orientante utilise la vidéoconférence (Via) pour rejoindre sept classes du primaire en prévision d'une visite dans un centre de formation professionnelle. En

« Avec la vidéoconférence, ce que ça a permis de faire, c'est magique. Ça a été pour moi un moment privilégié : J'avais mes sept classes devant moi, donc la préparation a pu se faire en un petit peu plus qu'une demi-heure, les sept classes à la fois. Ça a été extraordinaire. (Les élèves) ont bien compris et au préalable, j'avais mandaté les enseignants sur certaines choses à faire avant l'échange. Ils avaient tous leur matériel et avaient tous compris le but de l'activité, donc ils étaient prêts à recevoir mes informations pour la préparation. »

présence du directeur du centre et d'une élève de dix-neuf ans qui témoigne de son cheminement scolaire, la conseillère explique aux élèves les choix qu'ils ont à faire en prévision de la visite. Ils auront l'occasion d'assister à deux ateliers visant à les familiariser avec les formations offertes au centre et conduisant à des métiers du secteur industriel : opérateur industriel en pâte et papier, soudeur-montage, briqueteur maçon, mécanique industrielle de construction et d'entretien, secrétaire et commis-comptable. Elle revient sur les pré-requis pour accéder à une formation de niveau secondaire professionnelle (DEP) et incite les élèves à s'intéresser à des formations qui conduisent à des métiers non-traditionnels, à

l'instar de l'élève qui a témoigné, une mécanicienne qui prévoit ouvrir son propre garage. En plus de l'accompagnement auprès des élèves, cette rencontre en vidéoconférence permet la coordination avec les enseignants des préparatifs en vue de la visite au CEFI. Le directeur du CEFI s'adresse brièvement aux élèves pour établir un premier contact et présenter le déroulement de la journée.

Un conseiller d'orientation anime en vidéoconférence dans quatre écoles primaires un atelier sur le monde du travail. L'activité, intitulée « Fenêtre sur le monde du travail » est basée sur la trousse CURSUS.

Psychoéducation en réseau

Une enseignante démarre un questionnement sur le Knowledge Forum (KF; forum de construction de connaissances) en demandant aux élèves « Qu'est-ce qu'un comportement intimidant pour toi ? ». Les élèves de sa classe et de ceux d'une autre classe répondent en nommant des éléments de leur compréhension de ce qu'est un comportement intimidant. Une vidéo est présentée dans chacune des classes et les élèves retournent ensuite sur le KF pour compléter leurs définitions. Les différents éléments de définitions mentionnés par les élèves sont ensuite regroupés en une seule note qui fait office de synthèse. Par la suite, une psychoéducatrice de la commission scolaire vient rencontrer les élèves et anime en classe l'atelier « Je suis gentil, je suis capable » sur le thème de l'intimidation. Elle assiste ensuite à l'étape au cours de laquelle les élèves vont déposer sur le forum ce qu'ils ont appris de nouveau grâce à l'atelier.

Un psychoéducateur rencontre certains élèves le vendredi en personne dans leur école pour intervenir sur la gestion de leurs comportements en classe, dans les couloirs de l'école ou sur la cour de récréation. Observant des oubliés lorsqu'il les rencontre la semaine suivante, il ajoute des rencontres en vidéoconférence d'une durée d'une vingtaine de minutes au maximum, le mardi. Cela permet de prendre des nouvelles de l'élève, de rappeler les trucs discutés le vendredi et d'intervenir si un événement se produit. Le lien entre l'éducateur et l'élève est renforcé par l'augmentation de la fréquence des rencontres et l'élève apprécie sentir qu'un adulte de confiance se soucie de lui même s'il est dans une autre école.

« J'y allais le vendredi et souvent l'enfant ne se rappelle pas de ce qu'on a fait le lundi ou le mardi, même si on a des feuilles de route, des feuilles d'évaluation, c'est loin dans le temps. Le fait d'avoir une rencontre le mardi permettait de faire un suivi avec la rencontre du vendredi (...) Donc pour moi, c'était un meilleur soutien, un soutien continu. (...) L'enfant ça lui demeurait dans l'esprit donc c'était plus facile. Les enfants étaient réceptifs à ça. »

Orthophonie en réseau

Une équipe formée de trois orthophonistes expérimente l'intervention en réseau auprès de quelques élèves qui n'auraient pas reçu de services autrement. Les parents sont impliqués dans la démarche et sont présents aux rencontres avec l'intervenante. L'évaluation est faite en personne avant que le suivi et le plan d'intervention impliquant les parents, la direction et les enseignants soient effectués à distance, limitant ainsi les déplacements de chacun. L'utilisation du tableau blanc dans Via permet de constater les stratégies d'écriture de l'élève en temps réel, la caméra vidéo sert d'effet miroir à l'élève et le partage de documents permet aux parents d'imprimer des notes (par exemple, des objectifs à travailler à la maison avec l'enfant) suite à la rencontre.

Accompagnement pédagogique en réseau

Un conseiller pédagogique anime des formations en robotique à quatre classes en même temps grâce à la vidéoconférence. La formation se divise en quatre ateliers, ce sont donc seize déplacements qui sont ainsi évités. Il demeure disponible en vidéoconférence pendant le travail des élèves si ceux-ci ont des questions. Lorsqu'il est de passage dans les écoles, en personne, il va rencontrer les élèves pour voir le travail accompli suite au défi lancé lors de la formation.

Une conseillère pédagogique est présente en vidéoconférence lors d'activités en réseau entre élèves de classes éloignées. Elle coordonne une activité de lecture en réseau auprès d'élèves qui ont des difficultés.

Des conseillers pédagogiques offrent des périodes de disponibilité pour répondre aux besoins des enseignants. Dans certains milieux, un calendrier est même établi avec les disponibilités des conseillers selon leur domaine : mathématiques, sciences, français, etc. Les enseignants peuvent se brancher de manière spontanée lors de ces périodes, mais des rencontres fixes sont aussi prévues. Dans une commission scolaire, les conseillers pédagogiques sont disponibles à des fins de régulation lors de la correction d'épreuves par les enseignants de différentes écoles. En étant ainsi en réseau, ils s'assurent de l'uniformité dans l'acceptation des réponses des élèves.

Psychologie en réseau

Une psychologue d'expérience agit à titre de mentor auprès de sa collègue conseillère en réadaptation moins expérimentée. Elle l'aide avec des cas d'élèves et joue un rôle de supervision. Cette même conseillère en réadaptation novice accompagne des enseignants en réseau et échange aussi avec sa directrice d'école

lorsque des besoins se présentent. Le rôle-conseil occupant une place importante dans sa pratique, il s'agit là d'un moyen d'augmenter l'impression de présence comparativement aux interventions téléphoniques, sans avoir à se déplacer dans chaque milieu à chaque fois qu'un besoin est rencontré.

Accompagnement des élèves par un intervenant extérieur à la commission scolaire

Une sexologue du CSSS de la région même de la commission scolaire répond à des questions d'élèves du troisième cycle du primaire sur un forum de connaissance. Les élèves ont un code secret et peuvent donc poser leur question de manière anonyme, ce qui facilite l'expression de leurs préoccupations en réduisant la crainte du jugement de leurs pairs.

« Cette année, ce qui a vraiment été réussi et dont on ne se passerait plus maintenant, c'est le partenariat avec la sexologue. Parce que la sexologue est très loin d'ici, c'est deux heures et demie de route. (...) Cette façon-là de participer avec le Knowledge Forum, nous a permis d'aller chercher des personnes ressources qu'on n'aurait pas autrement ou qu'on aurait, mais une heure et après ça, on ne les revoit pas de l'année. Donc, c'est un partenariat qu'on peut avoir tout au long de l'année. »

Dans le cadre d'une collaboration internationale sur les changements climatiques, des élèves rencontrent des « experts » sur certains thèmes, dont un biologiste situé à Québec. Les petites équipes d'élèves qui travaillent sur différents sujets font appel au biologiste pour répondre à des questions précises. Il les guide également pour approfondir leur questionnement et les aide à préparer la présentation qu'ils auront à faire en vidéoconférence avec d'autres élèves de classes québécoises et catalanes.

Dans une classe primaire multiâge d'une petite école, les élèves reçoivent la visite d'une hygiéniste dentaire du CSSS qui présente un atelier sur les bonnes habitudes d'hygiène dentaire. Elle propose à l'enseignante une technique d'impact pour sensibiliser les élèves au brossage des dents : faire une expérimentation au cours de laquelle les élèves vont plonger un œuf recouvert à moitié de pâte dentifrice dans un bol de vinaigre. Sur le Knowledge Forum, l'enseignante recueille d'abord les hypothèses des élèves sur ce qui arrivera au cours de l'expérimentation. Suite à l'expérience, les élèves vont déposer leurs conclusions et les apprentissages réalisés au sujet de leur propre santé dentaire. Ils rencontrent par la suite l'hygiéniste par vidéoconférence à deux reprises. Du lieu même du CSSS, l'hygiéniste les questionne sur différents aspects de l'expérimentation. Les élèves constatent que c'est le fluorure, qui est dans le dentifrice, qui a empêché l'œuf de devenir aussi mou sur le côté enduit. En vidéoconférence, l'hygiéniste soulève alors un nouveau questionnement : dans quoi retrouve-t-on le fluorure ? Elle guide les élèves sur les sources d'information qui peuvent les aider. Les élèves vont déposer leurs réponses sur le Knowledge Forum et constatent que le fluorure est présent dans l'eau traitée, dans le sol, dans différents produits.