

Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention¹

Mario Richard, Ph. D., professeur titulaire
Département Éducation
Université TÉLUQ

Résumé : L'idée à la base du modèle de la réponse à l'intervention (RàI) apparaît relativement simple. Toutefois, de nombreuses écoles réalisent que son implantation s'avère plus complexe qu'il n'y paraît. Comme pour toutes les améliorations en éducation, l'implantation réussie repose sur un processus de développement professionnel (DP) des enseignants qui doit être soigneusement planifié et mis en œuvre rigoureusement. Les études comparatives internationales montrent que le DP des enseignants constitue l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement. La réalisation d'une synthèse de recherches sur le développement professionnel nous a permis de répertorier cinq principes favorisant son efficacité. Nous expliquerons d'abord ces principes, puis nous verrons comment la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord de St-Jérôme a procédé à une implantation réussie du modèle RàI en lecture en mettant en place un processus de DP qui les respecte.

Mots clés : réponse à l'intervention, développement professionnel efficace, formation continue des enseignants, démarche collaborative, soutien organisationnel, leadership pédagogique

Introduction et mise en contexte

Dans la plupart des pays industrialisés, les dernières décennies ont été marquées par un important mouvement de réformes en éducation. C'est ainsi que, depuis 2008, le ministère de l'Éducation du Québec (MEES) a ciblé l'amélioration de la gouvernance des commissions scolaires et la reddition de comptes en tant qu'avenues pour accroître la performance du système d'éducation. C'est avec l'intention d'encourager la mise en œuvre des actions qui favorisent la réussite et la persévérance scolaires qu'ont été mises en place les conventions de gestion axée sur les résultats entre le MEES, les commissions scolaires et les écoles québécoises. L'objectif visé est de diriger l'attention des acteurs du système sur les résultats recherchés et obtenus (Maroy, 2017).

Dans cette perspective, de plus en plus de commissions scolaires ont recours au modèle de la réponse à l'intervention (R à I) pour organiser les services qu'elles offrent à l'ensemble de leurs élèves. De prime abord, l'idée à la base de la réponse à l'intervention, qui se traduit habituellement dans la pratique

¹ Article à paraître dans un numéro spécial de la revue *Enfance en difficulté* sur « La mise en œuvre de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage ».

par une approche à trois paliers, apparaît relativement simple. Elle consiste, après un enseignement collectif (palier 1), à procéder à l'évaluation d'un apprentissage donné pour ensuite offrir de l'aide, en sous-groupes, aux élèves dont le degré de maîtrise se situe en deçà des seuils visés et à vérifier systématiquement les progrès réalisés (palier 2). Puis, pour ceux qui n'ont pas suffisamment progressé, l'enseignement est intensifié en groupe restreint jusqu'à recourir à une démarche individualisée, si nécessaire (palier 3) (Stewart *et al.*, 2007 ; MELS, 2011 ; McGraw, 2014). Toutefois, nombreuses sont les équipes-écoles qui réalisent actuellement qu'implanter le modèle R à I s'avère beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît au départ. En fait, le succès de la réponse à l'intervention repose d'abord sur la mise en œuvre d'un enseignement efficace pour permettre à l'ensemble des élèves de la classe de développer les compétences attendues dans les programmes. Pour ce faire, les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants doivent s'appuyer sur des données probantes issues de la recherche (Stewart *et al.*, 2007 ; MELS, 2011 ; McGraw, 2014 ; Desrochers *et al.*, 2016).

Plus spécifiquement, au premier palier, l'implantation du modèle R à I s'amorce par la mise en place de pratiques d'enseignement efficace en classe, accompagnée d'une évaluation régulière des interventions afin d'effectuer un monitoring de la progression des apprentissages réalisés par les élèves. Au premier palier, lorsque les interventions universelles dispensées dans un enseignement collectif aux élèves sont efficaces, théoriquement, on peut s'attendre à ce qu'environ 80% d'entre eux réalisent les apprentissages prévus. Cependant, comme l'intervention préventive constitue un des principes fondamentaux de la R à I, au second palier, on s'assurera de différencier et d'intensifier les interventions auprès des élèves dont la progression n'est pas satisfaisante au premier palier, en les répartissant en sous-groupes selon les difficultés dépistées. À ce stade, on estime qu'environ 15% des élèves auront besoin d'interventions de second palier. Enfin, l'intervention de troisième palier, qui sera offerte en sous-groupe restreint ou, individuellement, aux élèves dont les difficultés persistent au

second palier, portera sur leurs besoins spécifiques et s'effectuera à une intensité variant selon leur progression. Environ 5% des élèves devront être soutenus par une intervention se situant à ce troisième palier (Stewart *et al.*, 2007 ; MELS, 2011 ; McGraw, 2014 ; Desrochers *et al.*, 2016).

Bien que l'apport du modèle R à I soit de préconiser le recours à des leviers éducatifs dont l'efficacité a été validée empiriquement en milieu scolaire, les écoles qui veulent implanter cette approche font face à d'importants défis. Comme l'expliquent Desrochers, Laplante et Brodeur (2016), la réponse à l'intervention repose sur une démarche systémique qui propose :

a) d'adopter des pratiques enseignantes dont l'efficacité réelle a été démontrée par la recherche, b) de mener un dépistage universel régulièrement pour identifier les élèves à risque de difficulté d'apprentissage ou ceux qui présentent déjà de telles difficultés, c) d'adapter les modalités d'intervention pédagogique à la réponse de chaque élève à l'enseignement dispensé, d) de mesurer les progrès des élèves pour vérifier l'impact de l'intensification des interventions pédagogiques et e) d'appuyer les décisions relatives aux élèves sur des données plutôt que sur des impressions (p. 293).

Les trois chercheurs précisent que l'adoption du modèle de la réponse à l'intervention entraîne nécessairement des changements substantiels dans les pratiques relatives à l'enseignement, à l'évaluation des élèves et à la gestion scolaire. Par conséquent, puisque les enseignants seront amenés à assumer des responsabilités pour lesquelles ils ne sont pas préparés, ils ajoutent que, dans le cadre de l'implantation du modèle de la réponse à l'intervention, le développement professionnel (DP) « doit faire l'objet d'une attention particulière et faire partie intégrante du plan d'action » (Desrochers *et al.*, 2016, p. 304).

En fait, dans son *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, le ministère de l'Éducation va encore plus loin en soulignant que « la mise en œuvre de la démarche [R à I] suppose une transformation des pratiques pour la majorité des intervenants scolaires, [tandis que] les formations ponctuelles [offertes habituellement] ne permettent pas de soutenir et d'assurer la pérennité de changements comme ceux que suppose [cette] mise en œuvre » (MELS, 2011, p. 140). Dans cette perspective, la question centrale que nous aborderons dans cet article consiste à déterminer quelles

modalités le processus de développement professionnel des enseignants doit-il respecter pour soutenir un tel changement ? Précisons que nous considérons le DP comme un processus regroupant un ensemble d'activités, au centre desquelles se retrouve la formation continue, permettant aux enseignants de perfectionner leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (Guskey, 2000; Timperley, 2011; CSÉ, 2014; UK Department of Education, 2016).

Pour répondre à la question précitée, nous établirons d'abord les conditions générales d'efficacité du DP qui sont préalables au déploiement de quelque modèle de formation continue des enseignants que ce soit. Puis, nous présenterons cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel découlant de ces conditions et expliquerons le rationnel qui les sous-tend. Ces principes sont issus d'une synthèse de recherches portant sur les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la littératie. Enfin, afin d'illustrer la mise en application de ces cinq principes, nous verrons comment la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord de Saint-Jérôme a procédé à une implantation réussie du modèle RàI en apprentissage précoce de la littératie.

1. Les conditions générales d'efficacité du développement professionnel

Depuis une quinzaine d'années, des données de recherche ont montré qu'il existe un lien entre les améliorations en éducation et le développement professionnel du personnel scolaire (Guskey, 2000; Borman *et al.*, 2002; Timperley *et al.*, 2007 ; Desimone et Stuckey, 2014 ; Richard *et al.*, 2017). Quoique le DP ne puisse, à lui seul, transformer le milieu scolaire, il constitue un vecteur d'optimisation des pratiques enseignantes sur lequel le système d'éducation doit pouvoir compter. De fait, les études comparatives internationales sont venues confirmer que le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves. Ces études font ressortir la place centrale qu'occupe le DP dans les systèmes éducatifs les plus performants de la planète (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed *et al.*, 2010).

Paradoxalement, le ministère de l'Éducation du Québec qui misait, dès 1999, sur la formation continue en tant que fer de lance pour l'implantation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* faisait, en même temps, le constat que, globalement, le perfectionnement des enseignants n'amenait pas de changements significatifs dans les interventions pédagogiques en classe. On attribuait alors cette situation au caractère morcelé et ponctuel de plusieurs activités de formation, qui ne reposaient pas sur une analyse préalable des besoins des enseignants et de l'école et qui ne prévoyaient pas de mesure de soutien au transfert en classe (MEQ, 1999). Or, selon l'avis portant sur le développement professionnel des enseignants publié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) en 2014, il semble, encore aujourd'hui, que les activités de formation restent trop souvent fragmentées et sans liens explicites avec les besoins professionnels et organisationnels des intervenants scolaires (CSÉ, 2014). Cela est observable même si un consensus se dégage dans le milieu éducatif québécois sur l'importance de soutenir le développement professionnel des enseignants. Il est troublant de constater qu'une conception limitée du DP persiste généralement au Québec, en dépit de l'éclairage offert par les études comparatives internationales. C'est dans cette perspective que le CSÉ en arrive à la conclusion qu'il faut dépasser la notion de perfectionnement ponctuel pour passer à un processus de développement professionnel des intervenants scolaires (CSÉ, 2014).

Considérant que les études en efficacité de l'enseignement ont montré que l'effet enseignant constitue le levier le plus puissant sur lequel le système scolaire peut s'appuyer pour favoriser l'apprentissage en classe (Hattie, 2009, 2015; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Hargreaves, 2014), le développement professionnel s'avère un instrument de choix pour améliorer les interventions pédagogiques. Si, comme l'affirment Barber et Moushed (2007) : « la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser celle des enseignants qui y œuvrent » (p. 16, traduction libre), il devient essentiel de favoriser le recours aux meilleures pratiques pédagogiques en salle de classe. Cependant, offrir de la formation aux enseignants est une chose. Mettre en place les moyens pour que cette formation améliore

réellement la qualité de l'enseignement, de façon à influencer positivement l'apprentissage des élèves, en est une autre. Une ligne de force émerge actuellement des études sur le DP soulignant que, pour qu'il puisse obtenir l'effet désiré, ce processus doit respecter deux conditions essentielles : 1) s'ancrer dans des interventions pédagogiques basées sur des données probantes sur le plan du contenu; 2) tenir compte des principes permettant l'implantation d'un changement durable des pratiques enseignantes en classe sur le plan de la démarche (Guskey, 2000; Joyce et Showers, 2002; Yoon *et al.*, 2007; Timperley *et al.*, 2007; Guskey et Yoon, 2009; Wei *et al.*, 2009; Bissonnette et Richard, 2010; DeMonte, 2013; Richard et Bissonnette, 2014 ; Cordingley *et al.*, 2015, Richard *et al.*, 2017).

À la lumière de ces deux conditions, dans le cadre d'une synthèse des connaissances subventionnée par le *Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec - FRQSC*, nous avons effectué un examen systématique de 50 études portant sur le développement professionnel des enseignants, en vue de répondre à la question suivante : quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? (Richard *et al.*, 2017). Afin d'être le plus exhaustif possible, étant donné que les termes développement professionnel et formation continue sont utilisés indistinctement dans la littérature (Uwamariya et Mukamurera, 2005; CSÉ, 2014; UK Department of Education, 2016), nous avons recensé tant les études sur la formation continue des enseignants que celles portant sur le DP. De fait, en procédant à notre synthèse de recherches, nous avons constaté, à l'instar de Uwamariya et Mukamurera (2005) que : «Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d'expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits » (p. 134). Selon ces chercheurs, ceci pourrait s'expliquer par la confusion existant entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels il se réalise. Dans cette perspective, en nous appuyant sur les travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005) et de Guskey (2000), nous considérons la formation continue

comme la pierre angulaire du développement professionnel. Nous retenons d'ailleurs la définition que donne ce dernier de la formation continue, soit un: « processus et des activités auxquelles prennent part les intervenants scolaires avec l'intention de perfectionner leurs savoirs, habiletés et attitudes professionnels, afin de pouvoir, à leur tour, favoriser l'apprentissage des élèves » (Guskey, 2000, p. 16, traduction libre).

2. Les principes favorisant l'efficacité du développement professionnel

Le lecteur prendra note que la présente section qui suit est inspirée d'un rapport produit dans le cadre d'une synthèse de connaissances intitulée : *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire?* (Richard et al., 2017). Pour réaliser cette synthèse de connaissances, nous avons utilisé les principaux moteurs de recherche en éducation en anglais (ERIC, PsyINFO, Academic Search Complete et Education Source) et en français (Érudit, Cairn, Francis et Repère). Pour recenser la littérature grise, nous avons également fait appel à *ProQuest Dissertations & Theses*. Les principaux mots clés utilisés en anglais, de façon combinatoire, pour repérer les études de la période s'étendant de 2002 à 2015 sont : « professional teacher development », « models », « professional development program », « best practices », « teaching practices », « research synthesis », « meta-analysis », « reading-writing-literacy instruction » et « professional learning community ». Du côté francophone, nous avons combiné le recours aux mots clés : « modèle », « formation continue des enseignants », « développement professionnel », « enseignement lecture-écriture » et « littératie ». Nous avons choisi de démarrer notre recherche en 2002 puisque cette année correspond à la publication d'une importante méta-analyse sur la formation continue des enseignants par Joyce et Showers qui est devenue, par la suite, une étude de référence. En outre, la publication du *Handbook on Professional Development in Education* en 2014 nous a permis d'avoir accès aux travaux récents des chercheurs de pointe dans le domaine. Finalement, nous avons complété notre démarche de recension des écrits par une recherche

sur Google Scholar pour répertorier les publications des principaux chercheurs travaillant sur le développement professionnel des enseignants. Ce premier repérage a permis d'identifier près de 1500 titres qui ont été lus pour procéder à un filtrage qui a ensuite donné lieu à la lecture de 98 résumés. Ce sont finalement 50 études, provenant de ces différentes sources, qui ont été retenues dans le corpus final pour être analysées.

Pour sélectionner et analyser les études sur le DP recensées, nous avons eu recours à deux outils différents, mais complémentaires. D'une part, pour effectuer une analyse rigoureuse des stratégies pédagogiques recommandées par ces études, nous avons utilisé le système de classification des recherches à 4 niveaux élaboré par LinguiSystems en 2006. D'autre part, pour évaluer si la démarche de formation proposée par ces mêmes études respectait les conditions d'implantation d'un changement durable des pratiques pédagogiques des enseignants formés, nous nous sommes basés sur le modèle d'évaluation à 5 niveaux de Guskey (2000). Le tableau suivant présente la répartition des 50 études du corpus classées selon l'analyse combinée à partir de la classification des recherches de LinguiSystems (2006) et du modèle d'évaluation du développement professionnel de Guskey (2000).

TYPES D'ÉTUDES SELON LE DEGRÉ DE CONTRÔLE (LinguiSystems, 2006)		MODÈLE D'ÉVALUATION à 5 NIVEAUX (Guskey, 2000)					
		1 Satisfaction	2 Apprentissage	3 Soutien organisationnel	4 Transfert en classe	5 Retombées sur l'apprentissage des élèves	TOTAL
NIVEAU 1	Méta-analyses Recensions systématiques			2	1	10	13
NIVEAU 1a	Études uniques avec assignation aléatoire				2	1	3
NIVEAU 2	Études uniques sans assignation aléatoire						
NIVEAU 2a	Études quasi expérimentales				1	5	6
NIVEAU 3	Études corrélationnelles Études de cas Enquête Études descriptives Analyses de documents	2		1	17	4	24
NIVEAU 4	Rapports de comités d'experts Énoncés de consensus Communications par des autorités respectées Écrits professionnels				3	1	4
TOTAL		2		3	24	21	50

Tableau 1 - Répartition quantifiée des 50 études du corpus classées selon les grilles d'analyse de LinguiSystems (2006) et Guskey (2000)

La démarche méthodologique d'analyse des écrits de notre synthèse de recherche est innovatrice. En effet, le recours à la classification des recherches de LinguiSystems combiné à l'utilisation du modèle à 5 niveaux de Guskey nous a permis d'effectuer une analyse croisée particulièrement rigoureuse des études sur le DP que nous avons retenues. Grâce à la combinaison de ces deux grilles, notre examen a porté tant sur le contenu des activités de développement professionnel que sur le processus de mise en place des pratiques proposées aux enseignants, en vue d'identifier les interventions les plus efficaces permettant d'influencer positivement l'apprentissage des élèves.

Cette synthèse de connaissance nous a amené au constat suivant : étant donné l'état actuel des écrits scientifiques dans le domaine du développement professionnel en éducation, l'analyse rigoureuse des études que nous avons recensées ne nous permet pas d'établir de manière probante l'efficacité d'un

modèle particulier de formation continue des enseignants en lecture et écriture. D'une part, la majorité des études portant sur l'efficacité du développement professionnel demeurent descriptives, générant peu de résultats quantitatifs généralisables. D'autre part, notre synthèse fait ressortir que la réalisation d'études empiriques additionnelles est nécessaire pour valider scientifiquement, à large échelle, l'efficacité du développement professionnel sur les résultats des élèves en lecture et en écriture.

Même s'il demeure difficile de convertir le DP des enseignants en gains directs sur l'apprentissage des élèves, il existe toutefois des principes communs aux activités de développement professionnel efficaces. En combinant les résultats provenant de plusieurs synthèses de recherche, nous avons pu répertorier cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants (UK Department of Education, 2016). Il s'agit de principes généraux qui reposent sur des données probantes et qui s'appliquent à l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires. Dans les pages qui suivent, nous présentons et expliquons ces cinq principes, ainsi que leur rationnel sous-jacent. De plus, pour soutenir leur implantation dans les milieux de pratique, nous avons ajouté un tableau pour chacun des principes à l'intention des gestionnaires scolaires, des enseignants et des experts-conseils responsables d'offrir des activités de développement professionnel aux enseignants.

2.1. Le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.

Le DP des enseignants est plus efficace quand les activités qui y sont offertes sont enchâssées dans le contexte de la classe et poursuivent un objectif clairement établi et explicitement lié aux résultats des élèves. Le DP doit proposer aux enseignants des interventions directes en classe orientées sur le contenu ou sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Plus spécifiquement, le contenu du DP doit être applicable quotidiennement et se traduire par des interventions pédagogiques pouvant être réinvesties systématiquement par les enseignants. Une démarche de monitoring permettant d'évaluer

l'effet des changements de pratiques des enseignants sur les résultats des élèves doit être intégrée au processus de développement professionnel.

Le développement professionnel est plus efficace quand :

Les gestionnaires scolaires :	Les enseignants :	Les experts-conseils offrant des activités de DP :
1. Rendent clairs les objectifs des activités de DP et les résultats escomptés au regard de la réussite des élèves.	1. S'assurent de bien comprendre les résultats attendus à la suite des activités de DP qui leur sont proposées, tant sur leurs propres pratiques que sur les résultats des élèves.	1. Présentent clairement les effets attendus des interventions qu'ils proposent sur les pratiques enseignantes et les résultats des élèves.
2. S'assurent que les activités de DP tiennent compte des acquis antérieurs des enseignants, de la progression de leurs apprentissages et de l'impact de ces activités sur les résultats des élèves.	2. Effectuent systématiquement une démarche de monitoring de leurs interventions pour en mesurer l'effet sur les résultats des élèves.	2. Recueillent des informations à propos des acquis antérieurs des participants et des buts qu'ils poursuivent, afin de mieux cibler les activités de formation et d'en assurer la progression.
3. S'assurent que les activités de DP soient conçues et évaluées eu égard à leur impact sur les enseignants, les élèves et leur école.	3. S'engagent dans la mise en application d'interventions qui sont en cohérence avec leurs objectifs de DP et qui répondent aux besoins de leurs élèves et de leur école.	3. Offrent des outils qui aident les participants à ajuster leurs propres pratiques et à évaluer l'effet de ces ajustements sur les résultats des élèves.

Tableau 2 — Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.

2.2 Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.

Le DP des enseignants est plus efficace quand il propose des interventions fondées sur des données probantes qui permettent de combiner théorie et pratique. De plus, le DP doit prévoir un contenu, des objectifs et des activités qui sont en cohérence avec le curriculum, les savoirs des enseignants, les besoins des élèves et les orientations de la commission scolaire. Les activités d'apprentissage professionnel devraient viser systématiquement le développement des connaissances pédagogiques de la matière (*Pedagogical Content Knowledge*) qui permettent aux enseignants de transférer les nouveaux savoirs dans le contexte de la classe. Les interventions et le matériel qui font l'objet du DP devraient avoir été préalablement validés par des recherches empiriques robustes, qui doivent être

présentées aux enseignants de façon à leur permettre de comprendre les bases scientifiques les supportant. Pour ce faire, le recours à des spécialistes externes est nécessaire pour rendre accessibles aux enseignants les savoirs, ainsi que la théorie et les données probantes sur lesquelles ils reposent, à partir desquelles ils pourront valider et réactualiser leurs croyances pédagogiques sous-jacentes.

Le développement professionnel est plus efficace quand :

Les gestionnaires scolaires :	Les enseignants :	Les experts-conseils offrant des activités de DP :
1. Ont recours à des spécialistes, dont l'expertise est reconnue, qui sont en mesure d'expliquer clairement ce qui sous-tend l'efficacité des interventions proposées et comment elles peuvent être adaptées aux différents contextes d'enseignement.	1. Cherchent à comprendre comment et pourquoi les interventions proposées sont efficaces et de quelle façon les intégrer avec succès dans différents contextes.	1. Étayent les interventions proposées par des données probantes et expliquent comment et pourquoi ces pratiques s'avèrent efficaces.
2. Offrent des occasions pour que les participants puissent recevoir de la rétroaction sur les interventions proposées reliant les pratiques enseignantes au vécu des élèves et aux résultats de ces derniers.	2. Recherchent activement la rétroaction formative concernant leurs interventions et s'engagent dans un processus d'évaluation de l'effet de leurs apprentissages professionnels sur les résultats des élèves et sur l'amélioration de l'effet-école.	2. Offrent aux participants des occasions pour remettre en question et réactualiser leurs croyances de façon constructive.
3. S'assurent que les enseignants puissent adapter les pratiques pédagogiques génériques dans les différentes matières scolaires et dans divers contextes.	3. S'attendent à améliorer leurs connaissances pédagogiques de la matière ou leurs connaissances spécialisées (en littérature par exemple).	3. Cherchent activement à procéder à des évaluations indépendantes et robustes de leurs programmes pour en montrer l'impact sur les résultats des élèves.

Tableau 3 — Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.

2.3 Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif

Le DP est plus efficace quand il met en place une démarche de pratique réflexive qui s'effectue dans un contexte de travail collaboratif s'appuyant sur les principes de la collégialité entre les enseignants.

Le DP doit prévoir des moments où ont lieu des échanges structurés dans le cadre d'équipes collaboratives, à l'intérieur desquelles les enseignants peuvent profiter du soutien des pairs pour

effectuer un travail de résolution de problème visant l'amélioration des résultats des élèves. Il s'agit d'un contexte d'apprentissage actif où les enseignants peuvent observer, recevoir de la rétroaction, analyser le travail des élèves ou effectuer des présentations entre eux. L'objectif est de questionner les pratiques existantes de façon à établir des attentes élevées en ce qui concerne les résultats des élèves et de déterminer les meilleurs moyens pour les atteindre. Afin de soutenir le travail en équipes collaboratives, le coaching et l'observation directe en classe constituent des interventions efficaces à privilégier dans un contexte d'accompagnement individualisé.

Le développement professionnel est plus efficace quand :

Les gestionnaires scolaires :	Les enseignants :	Les experts-conseils offrant des activités de DP:
1. Structurent et soutiennent la collaboration entre les participants afin que ces derniers puissent s'appuyer sur les données probantes et l'expertise-conseil offerte pour réactualiser leurs pratiques.	1. Recherchent le soutien des spécialistes du milieu et des experts-conseils de l'externe pour valider et réactualiser leur pratique professionnelle.	1. Travaillent de concert avec l'équipe-école de manière à offrir aux enseignants de multiples occasions de s'exercer.
2. S'assurent que les activités de DP favorisent la remise en question des croyances limitatives grâce à l'apport d'une expertise externe.	2. Recherchent des activités qui leur permettent d'actualiser leurs interventions par la mise en pratique.	2. Proposent une démarche s'appuyant sur la mise en place d'équipes collaboratives pour effectuer un travail de monitoring des interventions proposées visant l'amélioration des résultats des élèves.
3. Accompagnent les participants dans l'analyse des données recueillies à la suite de l'implantation des interventions en classe.	3. Implantent les interventions proposées et profitent du soutien offert par leurs pairs dans le cadre des équipes collaboratives pour effectuer un travail de monitoring visant l'amélioration des résultats des élèves.	3. Profitent de leur perspective externe pour remettre en question les croyances limitatives, pour relever les attentes et pour soutenir l'implantation des pratiques fondées sur des données probantes.

Tableau 4 — Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.

2.4 Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps

Le DP des enseignants est plus efficace lorsque les activités de formation s'inscrivent dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures distribuées sur une période

d'au moins une année scolaire (Desimone et Garet, 2015; UK Department of Education, 2016). Pour avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel doit être considéré comme un processus continu, intentionnel, systémique, et conçu de manière intégrée. Il faut envisager le DP comme une démarche itérative, afin de permettre une période d'appropriation nécessaire pour favoriser le transfert des nouvelles pratiques en classe. Dans cette perspective, il est essentiel de prévoir des périodes d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation, soutenues par un processus d'accompagnement.

Le développement professionnel est plus efficace quand :

Les gestionnaires scolaires :	Les enseignants :	Les experts-conseils offrant des activités de développement professionnel :
<p>1. Mettent en place des programmes reposant sur une démarche d'application soutenue prévoyant des périodes d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation pour les enseignants.</p> <p>2. S'assurent que les activités de courte durée (une demie ou une journée par exemple) visent un objectif très spécifique ou s'intègrent dans une démarche cohérente orientée vers l'atteinte d'objectifs plus généraux.</p> <p>3. S'assurent que des éléments périphériques au travail des enseignants ne viennent pas contrecarrer l'atteinte des objectifs de développement professionnel ciblés.</p>	<p>1. Recherchent des programmes qui durent au moins une vingtaine d'heures et qui offrent un soutien continu et une démarche d'accompagnement pour l'implantation des interventions proposées.</p> <p>2. Transforment les interventions proposées en des pratiques pertinentes et des connaissances pédagogiques liées à la matière, en prévoyant le temps nécessaire pour leur mise en application régulière et leur monitoring.</p>	<p>1. Sont explicites à propos de l'engagement requis par les enseignants et les gestionnaires scolaires pour permettre l'implantation des changements de pratiques proposés.</p> <p>2. Soutiennent les participants et l'équipe-école dans la démarche d'implantation des changements et établissent des liens entre les activités de formation ponctuelles et les programmes de DP à plus long terme.</p> <p>3. S'assurent que les conditions de formation offertes aux enseignants (les lieux, les salles et les rafraîchissements) soutiennent l'atteinte des objectifs de développement professionnel prévus.</p>

Tableau 5 — Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps.

2.5 Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique

Le DP des enseignants est plus efficace quand il est soutenu par une direction qui fait preuve de leadership pédagogique en : (a) promouvant activement l'apprentissage professionnel et en participant directement aux activités de DP des enseignants; (b) favorisant l'actualisation des pratiques pour tous les enseignants sur la base de données probantes; (c) faisant appel aux forces des enseignants dans une perspective de leadership partagé; (d) partageant une vision et des objectifs d'apprentissage professionnel orientés vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves, résultats qui seront l'objet de monitoring; (e) s'assurant que le temps et les ressources nécessaires pour les enseignants soient disponibles; (f) établissant un équilibre entre les priorités de l'école, celles des enseignants et les contenus prioritaires des matières scolaires.

Le développement professionnel est plus efficace quand :

Les gestionnaires scolaires :	Les enseignants :	Les experts-conseils offrant des activités de DP:
1. Font de l'apprentissage professionnel basé sur les données probantes la priorité de leur leadership.	1. Prennent la responsabilité de leur propre développement professionnel.	1. Aident les écoles et les participants à développer un leadership efficace à l'intérieur du système scolaire.
2. Créent une culture de professionnalisme basée sur la confiance mutuelle favorisant la remise en question des croyances limitatives à partir de données probantes.	2. Participent ouvertement à des discussions entre pairs et avec les gestionnaires scolaires à propos de l'impact de leurs pratiques, créant ainsi une culture de la confiance, du respect et du savoir.	2. Soutiennent les gestionnaires scolaires et les enseignants dans une démarche de questionnement de leurs exigences respectives et offrent des outils et des ressources pour les soutenir dans cette remise en cause.
3. S'assurent que la planification de l'enseignement, par niveau et par matière, soit harmonisée et que les enseignants soient soutenus dans la mise en application en classe.	3. S'engagent pleinement dans les pratiques de développement professionnel efficaces et ajustent leurs interventions pédagogiques que les autres sont moins.	3. Sont explicites quant au rôle que les enseignants et les gestionnaires scolaires auront à jouer avant et après le programme de DP.

Tableau 6 — Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique

3. Passer du perfectionnement des enseignants à l'apprentissage professionnel

Bien que, dans le cadre de notre synthèse des connaissances, nous n'ayons pu établir de manière probante l'efficacité, à large échelle, d'un modèle de formation continue des enseignants pour développer la littératie chez les élèves, notre corpus d'études nous a permis de valider l'importance de certains principes qui favorisent l'efficacité du développement professionnel, sans égard à la matière enseignée. La difficulté à mettre en œuvre et actualiser concrètement ces principes dans une démarche de formation continue pourrait s'expliquer par le fait que le développement professionnel des enseignants consiste en un processus incrémental, non linéaire et itératif, qui se déroule à travers des cycles récursifs d'investigation à l'extérieur de la classe, et d'expérimentation dans la classe. Dans ces conditions, lorsqu'on considère la complexité du travail qu'exige des enseignants la production et ensuite la démonstration d'un effet mesurable en classe, on comprend qu'il demeure difficile de démontrer un lien avéré entre les activités de DP et les résultats des élèves (Roesken *et al.*, 2015).

Or, les études que nous avons recensées montrent que, pour que ce lien puisse s'établir, il faut dépasser le stade du perfectionnement des enseignants pour instaurer un véritable processus d'apprentissage professionnel. Pour les gestionnaires scolaires, il est temps de mettre de côté le procédé qui consiste à offrir aux enseignants une succession d'activités de formation ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ni accompagnement, puisque c'est dans de telles conditions que le DP est le moins efficace (Timperley *et al.*, 2007; Guskey, 2014; Cordingley *et al.*, 2015). Pour favoriser la réussite scolaire, les enseignants doivent plutôt s'engager dans un processus d'apprentissage professionnel continu et systématique d'adaptation de leurs interventions, modulé par la progression des résultats de leurs élèves. Mais, par les exigences qu'il impose aux enseignants, ce processus d'apprentissage professionnel ne peut être effectué sur une base individuelle. Il repose sur le développement d'une expertise collaborative au sein de l'école. L'ensemble des enseignants, professionnels, directions et autres gestionnaires scolaires doit travailler de concert afin de maximiser

l'effet enseignant (Timperley *et al.*, 2007; Timperley, 2011; Hattie, 2015; UK Department of Education 2016).

Les études convergent actuellement pour souligner que le travail collaboratif entre les enseignants, effectué dans un contexte d'apprentissage professionnel, s'avère d'une importance déterminante dans l'effet que peut obtenir le DP sur les résultats des élèves (Timperley *et al.*, 2007; Mourshed *et al.*, 2010; Timperley, 2011; Swan Dagen et Bean, 2014; Hattie, 2015). L'analyse comparative du fonctionnement des différents systèmes éducatifs dans le monde indique d'ailleurs qu'il s'agit d'une des clés du succès des systèmes scolaires les plus performants (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed *et al.*, 2010). Dans ces systèmes scolaires, les pratiques des enseignants, et les croyances qui les sous-tendent, sont rigoureusement scrutées, ajustées, consolidées et validées à la lumière des résultats des élèves, à l'intérieur d'équipes collaboratives qui se nourrissent de l'expertise émergeant de l'interaction entre leurs membres.

Orientées sur la progression des élèves qui est vérifiée à partir de mégadonnées (*big data*) recueillies dans chacune des classes, ces équipes collaboratives mettent en place des cycles d'investigation dont l'objectif consiste à harmoniser la qualité de l'enseignement dans l'ensemble de l'école. Dans ces cycles d'investigation, les enseignants sont amenés à justifier systématiquement ce qu'ils avancent concernant leurs élèves en appuyant leur jugement sur les données recueillies en classe sous différentes formes. Les échanges entre collègues permettent, collectivement, de déterminer les meilleures interventions à privilégier pour s'assurer que chaque élève progresse adéquatement dans ses apprentissages (Timperley *et al.*, 2014). Ainsi, le dépistage continu des élèves à risque ou en difficulté fournit typiquement des données utiles pour suivre l'évolution des apprentissages à l'école. Toutefois, afin que les enseignants puissent gérer adéquatement les mégadonnées, et non être à leur merci, ils doivent se familiariser avec les procédures de collecte de ces données, l'interprétation des résultats et leur utilisation dans le guidage des interventions subséquentes (Hattie, 2015).

Or, il faut souligner que les conclusions des études que nous avons analysées sont formelles : bien que le recours aux équipes collaboratives constitue une constante dans les recherches qui ont pu lier l'apprentissage professionnel à l'amélioration des résultats des élèves, celles-ci ne peuvent être autosuffisantes. Ces équipes collaboratives doivent être alimentées par des ressources extérieures à la communauté immédiate, soit des spécialistes de la commission scolaire ou des experts-conseils externes, qui peuvent assurer la formation nécessaire au développement et la mise à jour de ces compétences enseignantes essentielles, dans une démarche d'apprentissage itérative (Timperley *et al.*, 2014; Richard, 2018). En effet, comme le soulignent judicieusement Uwamariya et Mukamurera (2005) : «En continuité avec la démarche collaborative, la formation continue s'avère aussi la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif. De par ses diverses formes, la formation continue est un moyen et un lieu de rencontre des enseignants, qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger, discuter et partager leur expérience pour un enrichissement mutuel» (p. 149).

À la lumière des résultats de notre synthèse de connaissances (Richard *et al.*, 2017), force est de constater qu'il existe une convergence élevée entre les fondements du modèle de la réponse à l'intervention et les principes d'efficacité du développement professionnel. Dans la section suivante, nous illustrons cette convergence en relatant comment la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord de Saint-Jérôme a procédé à une implantation réussie du modèle R à I en lecture qui est en adéquation avec les cinq principes d'efficacité du DP.

4. La réponse à l'intervention à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

En 2010, lorsqu'elle constate que plus du quart de ses élèves échoue l'examen ministériel de lecture de fin du primaire, la direction générale de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN) décide de se tourner vers la recherche en éducation pour trouver des solutions à cette situation

alarmante. En contexte de gestion axée sur les résultats, les dirigeants de la commission scolaire adoptent la voie des données probantes pour répondre à la question suivante: « Quels moyens sont les plus efficaces pour atteindre les cibles de réussite visées? ». Étant donné que 35% des élèves de la commission scolaire fréquentent une école située en milieu défavorisé, intervenir de manière préventive dès le début de la scolarisation pour soutenir l'apprentissage de la lecture apparaît alors comme la stratégie la plus prometteuse (St-Pierre, 2013a).

De fait, nombreuses sont les recherches qui ont démontré, depuis maintenant plusieurs années, que les élèves provenant de milieux défavorisés ou allophones, ainsi que ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage issus de milieux favorisés, risquent d'éprouver des problèmes pour apprendre à lire. En outre, les élèves pour qui les difficultés en lecture sont toujours présentes à la fin de la première année n'arrivent habituellement pas à atteindre un niveau moyen à la fin du primaire, devenant, par le fait même, des candidats à risque élevé de décrochage scolaire (Brodeur *et al.*, 2010; Brodeur, 2016).

4.1 La forêt de l'alphabet

Après que le directeur général adjoint de la commission scolaire, M. Marc St-Pierre, soit entré en contact avec une équipe de chercheurs spécialisés en enseignement efficace de la littératie composée des professeures Monique Brodeur et Line Laplante de l'UQAM, il a été décidé de déployer massivement une démarche basée sur le modèle de la réponse à l'intervention au niveau préscolaire. L'objectif poursuivi était de favoriser le développement des connaissances alphabétiques, de la conscience phonémique et, du coup, de la compréhension du principe alphabétique, une condition *sine qua non* à l'apprentissage du décodage des mots en lecture (Share, 1995, 2008). Pour ce faire, les programmes qui ont été retenus sont *La forêt de l'alphabet* (2009) pour les interventions universelles de premier palier s'adressant à l'ensemble des élèves, et *Le sentier de l'alphabet* (2012) pour les interventions de second palier s'adressant aux élèves en difficulté.

La forêt de l'alphabet constitue la pierre d'assise de la démarche massive de préparation à l'apprentissage de la lecture déployée au 1^{er} cycle du primaire à la CSRDN. Il s'agit d'un programme de premier palier à l'intention des enseignantes, fondé sur des données probantes, visant à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture en offrant aux élèves de la maternelle des activités d'enrichissement à caractère ludique. Ces activités ludiques en littératie, qui viennent s'intégrer, de manière complémentaire, au programme d'enseignement du préscolaire, portent sur l'apprentissage du nom et du son des lettres, de même que sur le développement de la conscience phonémique et du vocabulaire. Une trousse comportant du matériel présenté selon un niveau de difficulté croissant a été spécialement conçu pour soutenir les enseignantes dans l'animation des activités pédagogiques, qui se déroulent en groupe selon une démarche d'enseignement explicite (Brodeur *et al.*, 2010; Brodeur, 2016).

Le sentier de l'alphabet est le programme supplémentaire d'intervention de second palier à l'intention des orthopédagogues qui a été déployé à la CSRDN. Ce programme vise particulièrement à soutenir les élèves dont la progression n'est pas suffisante, en dépit des interventions universelles de premier palier effectuées par les enseignantes dans le cadre de *La forêt de l'alphabet*. Offert aux élèves en groupes restreints par les orthopédagogues dans un contexte d'intensification des interventions de palier 1, *Le sentier de l'alphabet* mise sur un enseignement encore plus explicite et systématique des lettres et des habiletés phonémiques.

4.2 Une vision systémique soutenue par une pensée stratégique

Sur le plan organisationnel, le déploiement à large échelle du modèle R à I dans une commission scolaire comme celle de la Rivière-du-Nord nécessitait de la part de la direction générale le recours à une vision systémique soutenue par une pensée stratégique. Une vision systémique parce que l'implantation de la réponse à l'intervention exige la mise en place de conditions permettant une réorganisation des services aux élèves tant au niveau de la classe, de l'école que de la commission

scolaire. Une pensée stratégique parce que, pour fonctionner, cette réorganisation doit s'appuyer sur un processus de développement professionnel visant à enrichir les pratiques des intervenants responsables d'offrir et de coordonner ces services, soit les enseignants, les orthopédagogues et autres professionnels non enseignants, ainsi que les directions d'école.

De manière plus précise, un tel déploiement demandait de faire preuve d'une vision systémique puisqu'une préparation à l'apprentissage de la lecture reposant sur la réponse à l'intervention implique de réorganiser les services pour que les enseignantes et les orthopédagogues puissent exercer, de manière concertée, des rôles spécifiques et complémentaires (Brodeur *et al.*, 2010). Comme les activités de *La forêt de l'alphabet* s'étalent sur une période de 26 semaines (une lettre de l'alphabet par semaine) à raison de quatre blocs d'une durée de 15 à 30 minutes par semaine, le calendrier scolaire 2010-11 de la CSRDN a donc prévu la mise en place des interventions universelles de premier palier par les enseignantes de maternelle du mois d'octobre à mai. Puis, en janvier de cette même année, selon les résultats de l'évaluation des apprentissages qu'elles ont effectués auprès des élèves, les orthopédagogues ont alors entrepris une intervention de second palier auprès de ceux pour qui la progression n'était pas suffisante. Enfin, lorsque les élèves sont passés en 1^{re} année, les orthopédagogues ont poursuivi leur intervention lors de l'année scolaire 2011-12, au 3^e palier, avec ceux qui éprouvaient toujours des difficultés (Bergeron *et al.*, 2011; St-Pierre, 2013a).

En plus d'une vision systémique, un déploiement massif de la sorte impliquait également la mise en œuvre d'une pensée stratégique pour soutenir systématiquement les changements que les intervenants impliqués devaient opérer dans leurs pratiques afin d'implanter le modèle R à I dans la prévention de difficultés ultérieures dans l'apprentissage de la lecture. Le développement d'une expertise au sein de la commission scolaire s'est ainsi avéré déterminant pour que les enseignantes de maternelle puissent mettre en place les interventions universelles prévues dans le cadre de *La forêt de l'alphabet*, et que les orthopédagogues puissent intervenir, de manière complémentaire, auprès des élèves en difficulté

au second palier avec le *Sentier de l'alphabet*. Or, pour se développer, cette expertise devait nécessairement être alimentée par un processus d'apprentissage professionnel reposant sur une collaboration entre les chercheurs et le milieu de pratique.

4.3 Développer l'expertise locale par un processus d'apprentissage professionnel à large échelle

À la CSRDN, cette collaboration s'est traduite par la mise en œuvre d'une stratégie de formation à géométrie variable, selon le rôle des intervenants impliqués. Ainsi, à l'hiver 2010, pour préparer le déploiement massif de l'intervention en lecture, les professeures Brodeur et Laplante ont d'abord animé trois rencontres de sensibilisation auprès des principaux leaders pédagogiques visant le développement d'un langage commun, au sein de la commission scolaire, en ce qui a trait à la préparation à l'apprentissage de la lecture. Comme le relate Marc St-Pierre (2103a) : « Ces rencontres ont permis à la direction générale, aux cadres des services éducatifs, aux conseillères pédagogiques et aux orthopédagogues d'établir tous ensemble, dans les mêmes lieux, un contact direct avec les chercheuses et de se sensibiliser aux fondements scientifiques des approches proposées » (p. 2).

Puis, au printemps, Le centre de psychoéducation du Québec (CPEQ) a offert une session de formation de deux jours portant sur *La forêt de l'alphabet* aux enseignantes du préscolaire et de certaines classes spécialisées, aux conseillères pédagogiques en langue maternelle et en adaptation scolaire, aux directions d'écoles, aux orthopédagogues et aux orthophonistes et aux gestionnaires des services éducatifs. Une journée de formation supplémentaire a ensuite été dispensée aux orthopédagogues, aux enseignantes des classes spécialisées et aux conseillères pédagogiques sur *Le sentier de l'alphabet* pour intervenir au second palier, auprès des élèves à risque.

Au total, 110 enseignantes, 45 orthopédagogues, 10 orthophonistes, 45 directions d'écoles et 15 conseillers pédagogiques œuvrant auprès des 1600 élèves du préscolaire de la CSRDN ont été formés (St-Pierre, 2013b). De plus, une entente conclue avec le CPEQ a permis de former et d'accréditer les conseillères pédagogiques de la commission scolaire afin qu'elles puissent devenir des piliers dans la

constitution d'une expertise locale propre à la CSRDN. Ces conseillères pédagogiques ont pu agir comme facilitatrices pour assurer le suivi de la formation à travers quatre demi-journées d'accompagnement qui ont été offertes aux enseignantes en sous-groupes de 15 à 20 personnes entre les mois d'août 2010 et août 2011. Comme le précise Marc St-Pierre, « ces rencontres se sont adressées à toutes les parties impliquées, y compris les enseignantes de 1^{re} année afin de favoriser une meilleure transition et de développer des activités d'arrimage [avec le préscolaire] » (St-Pierre, 2013, p. 2).

Cette démarche d'accompagnement constitue d'ailleurs un élément clé du processus de développement professionnel implanté par la commission scolaire, à travers duquel les enseignantes qui ont mis en place *La forêt de l'alphabet* ont pu bénéficier d'un coaching efficace pour faciliter les nécessaires ajustements générés par l'intégration de nouvelles pratiques de prévention des difficultés en lecture auprès des élèves. Soutenues par un accompagnement de qualité de la part des conseillères pédagogiques et regroupées en équipes collaboratives, les enseignantes ont pu s'appuyer les unes sur les autres pour développer leur propre expertise dans le cadre de l'implantation du modèle de réponse à l'intervention. Cette expertise collaborative est alors devenue la source à l'intérieur de laquelle elles ont pu puiser pour dépister et intervenir auprès des élèves qui peinaient à maîtriser les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture.

4.4 Des résultats impressionnants

La démarche de réponse à l'intervention implantée à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord a généré des résultats correspondant à l'envergure des opérations mises en place. Ainsi, le taux d'élèves considérés à risque en lecture a diminué de moitié entre le début et la fin de l'intervention et après le passage en première année, passant de 19% à 10% entre janvier et septembre 2011 (Bergeron *et al.*, 2011). Fait à souligner, analysée séparément en fonction du sexe, la réduction est de trois points plus importante chez les garçons alors que le risque d'échec était pourtant plus élevé au départ que chez les filles. Enfin, à partir d'une perspective longitudinale, on constate également que le taux de réussite de

la CSRDN en lecture à l'examen de fin du primaire a augmenté de près de 20 points depuis 2010, passant à 93% en 2016 (Nadeau, 2017).

Ces impressionnants résultats obtenus en lecture ne sont pas le fruit du hasard, loin de là. Comme l'indique la chercheuse Monique Brodeur, ils sont attribuables à des facteurs clairement identifiables : « La CSRDN a planifié son affaire soigneusement : un bon déploiement, un soutien adéquat des enseignants et des écoles, un leadership partagé. Mais pour commencer, ils ont fait les bons choix en recourant à des approches dont l'efficacité avait été démontrée avec rigueur » (Nadeau, 2017, pp. 3-4). De fait, ces résultats peuvent s'expliquer particulièrement par un processus de développement professionnel rigoureusement planifié et systématiquement déployé.

Conclusion

En mettant en place un processus de développement professionnel continu, itératif et collaboratif des enseignants visant des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves et en bénéficiant du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique, la CSRDN a déployé massivement une démarche de réponse à l'intervention visant à prévenir les difficultés futures dans l'apprentissage de la lecture. Cette démarche s'avère en directe adéquation avec les cinq principes d'efficacité du développement professionnel que nous avons répertoriés dans notre synthèse de connaissances (Richard *et al.*, 2017).

En effet, en lien avec le premier principe d'efficacité du développement professionnel, les activités de formation offertes aux enseignants dans le cadre de l'implantation de *La forêt de l'alphabet* étaient enchâssées directement dans le contexte de la classe et poursuivaient un objectif clairement établi, soit celui de hausser le niveau de préparation des élèves à l'apprentissage de la lecture au premier cycle du primaire. Selon le second principe d'efficacité du DP, tant la *Forêt* que le *Sentier de l'alphabet* proposent des interventions fondées sur des données probantes qui permettent de combiner théorie et pratique. La CSRDN a aussi eu recours à l'expertise des professeures Brodeur et Laplante pour rendre

accessibles aux intervenants de la commission scolaire les savoirs, ainsi que la théorie et les données probantes sur lesquelles reposent les interventions proposées. À la lumière du troisième principe de développement professionnel, on constate que le déploiement de la réponse à l'intervention à la Rivière-du-Nord s'est appuyé fortement sur un processus d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif. De plus, une démarche de pratique réflexive en équipes collaboratives a amené les enseignantes à questionner leurs croyances et à réactualiser leurs interventions en lecture, tout en étant soutenues par un processus de coaching en salle de classe. Les activités de formation en apprentissage précoce de la littératie proposées par *La forêt de l'alphabet* ont été inscrites dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée dépassant grandement la vingtaine d'heures prescrites par le quatrième principe d'efficacité du DP et ont été distribuées sur une période de plus d'une année scolaire. Enfin, en correspondance directe avec le dernier principe d'efficacité du développement professionnel, l'ensemble du projet d'implantation de la réponse à l'intervention à la CSDRN témoigne de la force du leadership pédagogique dont a fait preuve la direction de la commission scolaire en créant un environnement de soutien à l'apprentissage pour tous les intervenants impliqués. Les gestionnaires scolaires ont su promouvoir activement le développement professionnel de leur personnel et partager une vision orientée vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves, ce qui s'est concrétisé par les gains ultérieurs importants obtenus en lecture.

En terminant, bien que l'envergure du déploiement de *La forêt de l'alphabet* à la Commission scolaire du Nord confirme que l'implantation de la réponse à l'intervention est effectivement plus complexe qu'il n'y paraît au départ, cette expérience montre également qu'en respectant les principes d'efficacité du développement professionnel des enseignants, il est possible d'obtenir des résultats à la mesure des efforts déployés. Comme le dit si justement le directeur général adjoint Marc St-Pierre, ce qu'eux ont fait, d'autres peuvent toujours le réussir.

Références

- Bergeron, C., Gaudreault, A., Gilbert, S., Laplante, L. et St-Pierre, M. (2011, 1^{er} décembre). Les premiers apprentissages en lecture au préscolaire. *Communication présentée au 1^{er} symposium sur le transfert des connaissances en éducation*, Montréal.
- Bissonnette, S., Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36. Repéré à l'URL : <http://mrichard.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2015/01/Modalités-efficacité-formation-continue.pdf>
- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*. London : McKinsey & Company. Repéré à l'URL : https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx
- Brodeur, M. (2016, février). Prévention du décrochage scolaire et démarche explicite. *Résonances, Mensuel de l'École valaisanne*, 7-9.
- Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Desrochers, A., Vanier, N., Bédard, M., Girard, C., Fournier, K. et Monette, G. (2010, mai-juin). Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : la Forêt de l'alphabet, un programme qui aides les enseignantes et les orthopédagogues à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle. *Congrès AQETA-Rendez-vous*, 8-10.
- Borman, G.D, Hewes, G.M., Overman, L.T. et Brown, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement. A Meta-Analysis*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University. DOI : doi.org/10.3102/00346543073002125
- Conseil supérieur de l'éducation (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à l'URL : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching. Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust, Durham University. Repéré à l'URL: <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>
- DeMonte, J. (2013). *High Quality Professional Development for Teachers. Supporting Teacher Training to Improve Student Learning*. Center for American Progress. Repéré à l'URL : <https://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/2013/07/DeMonteLearning4Teachers-1.pdf>
- Desimone, L. et Stuckey, T. (2014). Sustaining Teacher Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. 467-482). New York : The Guilford Press.
- Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education* 7(3) : 252-263. Repéré à l'URL : <http://hub.mspnet.org/index.cfm/31536>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (Dir), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*(290-314). Sherbrooke : Les éditions de l'Université de Sherbrooke. DOI : <https://doi.org/10.17118/11143/10274>

- Education Trust (2002, mai). *Dispelling the Myth Over Time*. Repéré à l'URL : <https://sparkaction.org/content/dispelling-myth-over-time>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Guskey, T.R. et Yoon, K.S. (2009, mars). What Works in Professional Development. *Phi Delta Kappan*, (495-500). Repéré à l'URL : <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Guskey2009whatworks.pdf>
- Guskey, T.R. (2014). Measuring the Effectiveness of Educators' Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. 447-466). New York : The Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London : Pearson. Repéré à l'URL : https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf
- Hargreaves, A. (2014). Six Sources of Change in Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. x-xix). New York : The Guilford Press.
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA : ASCD.
- LinguiSystems (2006). *Guide to Evidence-based Practices*. East Moline, ILL : LinguiSystems.
- Maroy, C. (2017, octobre-décembre). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59 (4). DOI : 10.4000/sdt.1353
- Martin, L.E., Kragler, S., Quatroche, D.J. et K.L. Bauserman (Eds) (2014). *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*. New York : The Guilford Press.
- McGraw, Kelly (2014). Evaluating the Core Curriculum in a Response to Intervention Approach. Dans C.R. Reynolds, K.J. Vannest et E. Fletcher-Jantzen (Eds), *Encyclopedia of Special Education*. Wiley Online Library. DOI : <https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese0875>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à l'URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Intervenir là où ça compte !* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à l'URL : http://edu1014.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2013/01/EDU1014_ReferentielInterventionLecture.pdf
- Mourshed, M., Chijioko, C. et Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London : McKinsey & Company. Repéré à l'URL : https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.ashx
- Nadeau, J.-B. (2017, septembre). La science peut-elle définir l'école idéale? *Québec science*, 26-31. Repéré à l'URL : <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/la-science-peut-elle-definir-lecole-ideale/>
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants? Une étude exploratoire. *Formation*

et profession, 21(2), 92-104. DOI : 10.18162/fp.2013.204

- Richard, M., Carignan I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* (Les approches et pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires). Québec : FRQSC. Repéré à l'URL : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/quels-sont-les-modeles-de-formation-continue-les-plus-efficaces-pour-l-enseignement-de-la-lecture-et-de-l-ecriture-chez-les-eleves-du-prescolaire-du-primaire-et-du-secondaire-une-synthese-des-connaissances-72tezqvu1506625562765>
- Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*, 57 (4). Repéré à l'URL : <https://www.edcan.ca/articles/accroitre-lexpertise-collaborative-enseignants/?lang=fr>
- Roesken-Winter, B., Hoyles, C. et Blömeke, S. (2015). Evidence-Based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education*, 47,1-12. DOI : <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-015-0682-7>
- Share D. L. (1995). Phonological Recoding and Self-teaching: Sine qua non for Reading Acquisition, *Cognition*, 55, 151-218. DOI : [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D. L. (2008). Orthographic Learning, Phonological Recoding, and Self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82. DOI : [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)00002-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407(08)00002-5)
- Stewart, R.M., Benner, G.J., Martella, R.C. et Marchand-Martella, N.E. (2007) . Three-Tier Models of Reading and Behavior : A Research Review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4). DOI : 10.1177/10983007070090040601
- St-Pierre, M. (2013a, 7 janvier). Ce que d'autres ont fait, on peut toujours le réussir. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Repéré à l'URL : <http://rire.ctreq.qc.ca/en-vedette/ce-que-dautres-ont-fait-on-peut-toujours-le-reussir/>
- St-Pierre, M. (2013b, 28-29 novembre). De la mise en œuvre locale à l'implantation à grande échelle. *Communication présentée au Colloque sur le déploiement à large échelle des meilleures pratiques pour soutenir la persévérance scolaire : un défi collectif*. Les Entretiens Jacques Cartier : Rouen.
- Swan Dagen, A. et Bean, R.M. (2014). High-Quality Research-Based Professional Development. An Essential for Enhancing High-Quality Teaching. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. 42-63). New York : The Guilford Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand : University of Auckland. Repéré à l'URL : <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Timperley, H. (2011, octobre). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. Repéré à l'URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/fc64/898abc6c571e2a372069c95452e451219988.pdf>
- Timperley, H., Kaser, L. et Halbert, J. (2014). *A Framework for Transforming Learning in Schools: Innovation and the Spiral of Inquiry*. Seminar Series 234, Center for Strategic Education. Repéré à l'URL: <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/49.%20Spiral%20of%20Inquiry%20Paper%20-%20Timperley%20Kaser%20Halbert.pdf>
- UK Department of Education (2016). *Standards for Teachers' Professional Development: Implementation Guidance for School Leaders, Teachers, and Organisations that Offer Professional Development for Teachers*. London. Repéré à l'URL :

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712 - PD Expert Group Guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf)

- Uwamariya, A. et Mukamurera J. (2005). Le concept de «développement professionnel en enseignement» : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. DOI : <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the USA and Abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council. Repéré à l'URL : <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. et Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Repéré à l'URL : <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>