

Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention

Marie-Hélène Guay et Brigitte Gagnon

Volume 7, mai 2020

L'approche de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070382ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070382ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Guay, M.-H. & Gagnon, B. (2020). Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 27–50. <https://doi.org/10.7202/1070382ar>

Résumé de l'article

Dans le présent article, nous présentons un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en oeuvre d'un modèle de la réponse à l'intervention (RàI). Ce cadre a été utilisé dans le déploiement des ressources pour appuyer l'apprentissage du langage oral et écrit au préscolaire/premier cycle du primaire dans deux commissions scolaires au Québec. Ses origines, sa nature, ses finalités et des actions fondamentales pour le mettre en oeuvre sont détaillées. Enfin, des pistes de réflexion sont proposées à l'intention des gestionnaires en éducation pour guider leurs décisions et leurs actions.



Un modèle d’accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d’un modèle de réponse à l’intervention

Marie-Hélène Guay¹ et Brigitte Gagnon²

¹Université de Sherbrooke et ²Commission scolaire des Hautes-Rivières

Des défis actuels des gestionnaires scolaires

Comment concerter nos actions pour augmenter le taux de diplomation des élèves dans notre milieu? Comment consolider la réussite des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage? En contexte de gestion axée sur les résultats, de décentralisation des pouvoirs et des responsabilités, de pénurie de main-d’œuvre et d’inclusion scolaire, de telles questions préoccupent les gestionnaires scolaires. Elles interpellent particulièrement les directions d’établissements, les cadres des services éducatifs et les directions générales des commissions scolaires dont l’influence est démontrée névralgique pour mobiliser, coordonner et soutenir le sens des efforts individuels et collectifs au service de la réussite (Pelletier, 2015). Dans cette perspective, plusieurs d’entre eux soutiennent actuellement la mise en œuvre d’un modèle de la réponse à l’intervention (RàI). Encouragés par des résultats de recherches concluants et de nombreuses initiatives en ce sens, au Québec et ailleurs (Hughes et Dexter, 2011, MEES, 2018), ils y voient un puissant levier pour permettre à leur organisation d’assumer sa mission au regard de la réussite.

La mise en œuvre d'un modèle RàI constitue un développement pédagogique et organisationnel d'envergure au sein d'une organisation scolaire. Or, bien que la recherche en gestion de l'éducation soit explicite sur l'apport des gestionnaires scolaires à la réussite par leur soutien à la mobilisation, à la collaboration et à l'actualisation des pratiques, elle l'est beaucoup moins sur la façon concrète de le faire. En effet, tel que le précisent Dutercq, Gather Thurler et Pelletier : « [...] les données empiriques manquent pour mieux comprendre la manière dont les directions agissent pour accompagner ces processus au quotidien » (2015, p. 11). C'est notamment le cas en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI.

Dans le présent article, nous présentons un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel généré en contexte de recherche-action, lequel rend compte de ce que font des leaders scolaires, dont des gestionnaires, pour soutenir la mobilisation, la collaboration et l'actualisation des pratiques en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI.

Les origines d'un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel

En 2004, l'une de nous complétait une recherche doctorale ancrée dans la question suivante : pourquoi les praticiens de l'éducation n'ont-ils pas accès à un réseau de connaissances structuré pour intervenir rigoureusement sur les problématiques scolaires alors qu'il existe un champ de connaissances et d'activités, « les sciences de l'éducation », lequel a le mandat de générer un tel réservoir de connaissances (Guay, 2004)? Cette contribution mettait notamment en lumière la nécessité pour les praticiens et les chercheurs en éducation 1) de réfléchir et d'agir en référence à leur objet d'étude spécifique : la situation pédagogique, et 2) d'accentuer la recherche pour transformer la situation pédagogique, correspondante à la grande famille de la recherche-action où des praticiens et des chercheurs agissent, s'éduquent et cherchent simultanément des solutions de manière collaborative (Guay, 2004; Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016; Guay et Prudhomme, 2018).

Au terme de ce travail mettant en lumière l'importance de la recherche *pour transformer*, nous étions mandatées par la Coopérative de développement régional de la Montérégie pour soutenir une recherche-action ancrée dans la question *comment différencier au préscolaire, au*

primaire et au premier cycle du secondaire? Nous avons alors choisi d'agir, d'éduquer et de réfléchir sur la différenciation pédagogique en mettant en œuvre les grandes étapes de la recherche-action mises en lumière dans notre thèse, c'est-à-dire la définition de la situation actuelle puis d'une situation désirée, la planification de l'action, l'action, l'évaluation de l'action et la diffusion. Un *modèle de différenciation pédagogique* a ainsi été généré pour et par les participants (Guay, Germain et Legault, 2006; Guay et coll., 2007; Guay, Gagnon et Legault, 2007; Guay et Gagnon, 2009). Au cours de la recherche-action, l'équipe de conseillers pédagogiques soutenait des équipes d'enseignants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique auprès de leurs élèves. Elle en est venue à établir de grandes similarités entre les actions d'éducation et de recherche mises en œuvre par les équipes d'enseignants auprès des élèves et leurs propres actions d'éducation et de recherche en tant qu'accompagnateurs du développement professionnel de ces mêmes équipes. Un *modèle d'accompagnement du développement professionnel* a ainsi été formalisé puis réutilisé dans différents milieux scolaires et à divers ordres d'enseignement par des conseillers pédagogiques, des professionnels, des directions d'établissements, des cadres scolaires, des chargés de cours et des équipes de recherche pour soutenir le développement professionnel individuel et collectif de leurs sujets au regard de divers objets (Bazinet, Gagnon et Goyette, 2017; Charron, Bouchard, Gagnon, Hinse et Audet, 2011; Gagnon, 2010; Gagnon, Côté et Denis, 2017; Gagnon et Guay, 2013; Guay, Francoeur et Ménard, 2016; Lachapelle, Ménard et Gagnon, 2016; Raby, Gagnon et Charron, 2013; Royal, Gagnon et Ménard, 2013; Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2017; Viens, 2018).

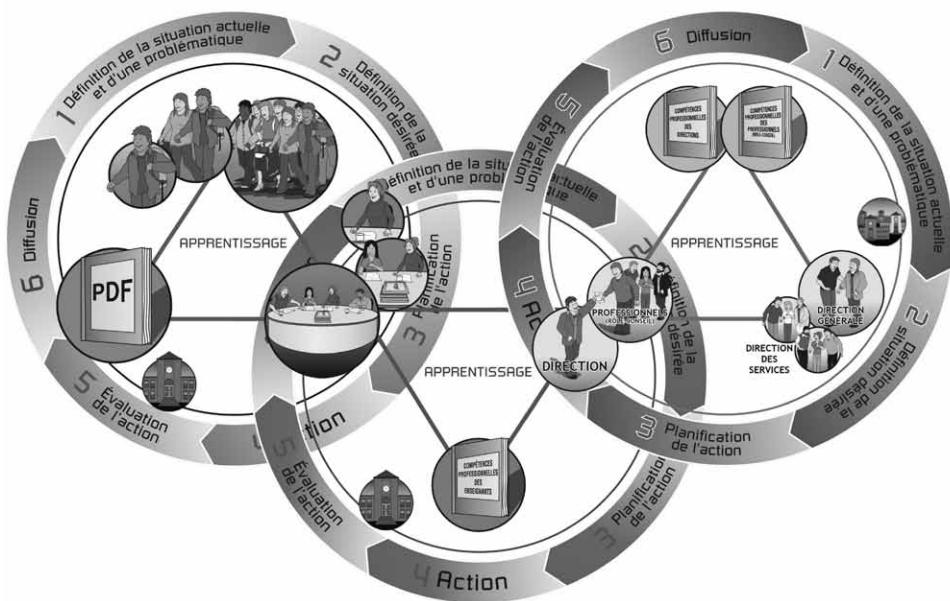
À partir de 2009, nous avons exercé de nouveaux rôles, au sein de deux commissions scolaires, en soutien au développement pédagogique et organisationnel de ces organisations. Dans ce contexte, il nous est apparu incontournable d'agir à partir des mêmes grandes étapes de la recherche-action susmentionnées pour accompagner l'action, l'éducation et la recherche dans nos milieux respectifs. Nous avons ainsi progressivement conceptualisé et expérimenté un *modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel* intégrant le modèle de *différenciation pédagogique* et celui d'*accompagnement du développement professionnel* générés antérieurement. Il a notamment inspiré la mise en œuvre d'un modèle RàI pour l'apprentissage du langage oral et écrit au préscolaire/premier cycle du primaire. Autrement dit, il a soutenu la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et de

l'incontournable accompagnement du développement professionnel qu'elle exige.

Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel

Un modèle est une représentation symbolique simplifiée illustrant un objet ou un phénomène complexe, laquelle apporte certaines spécifications, notamment, sur sa nature, ses finalités, ses composantes et son processus de mise en œuvre (Forget, 2016). Résultat d'une synthèse de données empiriques ou théoriques, un modèle facilite l'étude d'un objet ou d'un phénomène dans différents contextes, la prise de décision, l'action, la communication et l'innovation. En effet, c'est à travers l'apprentissage, l'ajustement et la création de modèles que l'humanité fait progresser ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire au plan individuel et collectif. Nous présentons ici un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour tenter de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'accompagner un développement pédagogique et organisationnel? Comment le faire? Pourquoi le faire? Dans cet article, les actions fondamentales inhérentes

Figure 1 — Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel



au développement pédagogique et organisationnel sont présentées pour guider les équipes-écoles, les directions d'établissements, les cadres des services éducatifs et les directions générales de commissions scolaires. Elles sont sous-tendues de pistes de réflexion spécifiquement formulées pour la mise en œuvre d'un modèle RàI dans une organisation scolaire.

Qu'est-ce qu'accompagner un développement pédagogique et organisationnel?

De notre point de vue, accompagner un développement pédagogique et organisationnel correspond à l'ensemble des manières d'être et de faire d'une équipe de leaders pour relier et mettre en cohérence les réflexions, les actions et les décisions au sein des situations pédagogiques constitutives d'une organisation scolaire. À la suite de Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015), nous estimons que la responsabilité du développement pédagogique et organisationnel au sein d'une organisation scolaire gagne à être envisagée dans une perspective collaborative. Un leader est une personne qui a développé et qui assume son pouvoir d'influence. Une direction d'établissement, une direction de service aussi bien qu'une enseignante ou une orthopédagogue peut agir en tant que leader. Un leader peut certes soutenir seul un tel développement, mais une équipe de leaders qui adoptent ensemble certaines manières d'être et de faire congruentes y parviennent plus efficacement pour transformer une ou des situations pédagogiques interreliées.

Une situation pédagogique correspond à l'écosystème social composé des quatre sous-systèmes interreliés (sujet, objet, agent et milieu), lesquels doivent être harmonisés pour soutenir l'apprentissage, finalité de l'éducation (Legendre, 2005). Précisément, le *sujet* correspond à l'apprenant, l'*objet* à une ou des compétences, connaissances ou savoirs à acquérir ou à développer, le *milieu* à l'environnement où se déroule l'action et l'apprentissage (p. ex. culture pédagogique ou organisationnelle, ressources temporelles, matérielles, humaines, etc.) et l'*agent* à celui qui soutient l'apprentissage du sujet. La situation pédagogique est l'objet d'étude de l'éducation.

Une organisation scolaire est nécessairement constituée de plusieurs situations pédagogiques interreliées. Notre modèle en représente trois fondamentales : à gauche celle qui soutient l'apprentissage des élèves, au centre celle qui soutient l'apprentissage des membres des équipes-écoles (enseignants, orthopédagogues, personnel de soutien) et, à droite, celle qui soutient l'apprentissage des directions

d'établissements et des professionnels exerçant un rôle-conseil, dont les conseillers pédagogiques. En contexte d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel, une équipe de leaders soutient et rend explicite la mise en cohérence progressive de toutes les composantes et les relations des situations pédagogiques constitutives de leur organisation scolaire envisagées comme des systèmes interreliés. Autrement dit, elle soutient un processus progressif de « reliance » des réflexions, des actions et des décisions au sein d'un réseau de systèmes par et pour l'éducation et l'apprentissage.

Comment accompagner le développement pédagogique et organisationnel?

L'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel tel qu'envisagé ici suppose les actions fondamentales suivantes d'une équipe de leaders :

1. elle soutient la précision et l'explicitation des situations pédagogiques qu'elle accompagne;
2. elle est consciente de ses présupposés et les rend explicites;
3. elle initie, avec des volontaires, un projet-pilote lié à la stratégie de l'organisation et contribuant à l'enrichir avant de l'étendre à l'ensemble de l'organisation;
4. elle soutient le transfert de connaissances et d'outils validés issus de recherches, dont ceux générés au sein de l'organisation;
5. elle soutient et encourage la collaboration pour agir et apprendre;
6. elle établit une communication qui soutient la compréhension réciproque et la construction d'un sens commun;
7. elle agit de façon authentique soucieuse de son bien-être et de celui des autres;
8. elle est elle-même accompagnée.

L'équipe de leaders soutient la précision et l'explicitation des situations pédagogiques qu'elle accompagne. *Si nous voulons espérer influencer sur l'apprentissage et la réussite en éducation, il nous faut agir, éduquer et rechercher ensemble en fonction d'un même objet d'étude.* L'équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel gagne à soutenir la précision et l'explicitation d'une vision précise et cohérente de la ou des situations pédagogiques qu'elle accompagne. En d'autres mots, elle s'assure que les praticiens au sein de

l'organisation soient au clair avec les caractéristiques et les préalables des *sujets*, les *objets* de développement prioritaires pour eux, les actions et les pratiques d'enseignement, d'évaluation et de soutien efficaces pour les soutenir (*agent*) ainsi que les leviers et les entraves du *milieu*.

La situation pédagogique de gauche de notre modèle correspond à la *différenciation pédagogique* ou la *mise en œuvre d'un modèle RàI*. Elle rappelle aux leaders la nécessité de soutenir, au sein de toute l'organisation, la précision des composantes et des relations de cette situation pédagogique névralgique à l'apprentissage d'un objet donné par les élèves sous l'égide de l'équipe-école. Cela implique l'identification des caractéristiques et préalables des élèves, des compétences spécifiques qu'ils ont à développer, des types d'activités d'enseignement et d'évaluation à privilégier pour les soutenir ainsi que des leviers et des entraves du *milieu* en ce sens.

L'équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel gagne également à soutenir l'identification des compétences que les membres de l'équipe-école souhaitent développer pour soutenir l'apprentissage des élèves, des types d'activités de formation continue à privilégier pour les soutenir et des leviers et des entraves du *milieu* en ce sens. La situation pédagogique au centre de notre modèle correspond à l'*accompagnement du développement professionnel des équipes-écoles*. Elle rappelle à l'équipe de leaders la nécessité que soient explicités, par et pour les praticiens au sein de l'organisation, les composantes et les relations de cette situation pédagogique névralgique à l'apprentissage d'une compétence donnée par l'équipe-école sous l'égide de la direction d'établissement et des professionnels exerçant un rôle-conseil.

L'équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel gagne aussi à faire en sorte que soient identifiés, par et pour les praticiens au sein de l'organisation, les compétences que les directions d'établissements et les professionnels exerçant un rôle-conseil gagnent à développer pour soutenir l'apprentissage des équipes-écoles, des types d'activités de formation continue à privilégier pour les soutenir et des leviers et des entraves du *milieu* en ce sens. La situation pédagogique à droite de notre modèle illustre l'*accompagnement du développement professionnel des directions d'établissements et des professionnels exerçant un rôle-conseil*. Elle rappelle à l'équipe de leaders la nécessité de soutenir l'explicitation des composantes et des relations de cette situation pédagogique névralgique à l'apprentissage d'une compétence donnée.

La réussite des élèves est largement soutenue par le développement professionnel de l'équipe-école, lui-même favorisé par le développement professionnel des directions d'établissements et des professionnels exerçant un rôle-conseil. Le tableau 1 présente des questions importantes qu'une équipe de leaders gagne à se poser en contexte de déploiement d'un modèle RàI pour soutenir la précision et l'explicitation, par et pour les praticiens au sein de l'organisation, des situations pédagogiques qu'elle accompagne.

Tableau 1 — *Questions pour soutenir la précision et l'explicitation des situations pédagogiques sous-jacentes à la mise en œuvre d'un modèle RàI*

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI	<p>En tant qu'enseignant, équipe-cycle et équipe-école, quelles sont nos réponses aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les caractéristiques de nos élèves et l'état de leur développement (sujet)? De ce sous-groupe d'élèves? De cet élève? – Qu'ont-ils à apprendre de façon prioritaire (objet)? – Comment leur enseignerons-nous (agent)? – Que faisons-nous avec ceux qui ne répondent pas aux interventions universelles (agent – sujet)? – Quelles sont nos ressources humaines, matérielles et logistiques pour le faire? (outils de dépistage, grille-horaire) (milieu)
	Développement professionnel de l'équipe-école	<p>En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions, quelles sont nos réponses aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quel est l'état du développement professionnel de l'équipe-école au regard de la différenciation pédagogique / de la mise en œuvre d'un modèle RàI? (sujet-objet) – Qu'ont-ils à consolider ou à apprendre de façon prioritaire? (objet) – Quels types d'activités de formation continue devrions-nous privilégier pour les soutenir? (agent) – Comment agissons-nous au regard des membres de l'équipe-école qui sont plus hésitants à s'engager dans leur développement professionnel au regard de la différenciation / de la mise en œuvre d'un modèle RàI? (agent – sujet) – Quelles seront nos ressources humaines, financières et matérielles pour soutenir le développement professionnel de l'équipe-école? (milieu)

	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	En tant que cadres des services éducatifs et direction générale, quelles sont nos réponses aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> – Quel est l'état du développement professionnel des directions d'établissements (DÉ) et des professionnels exerçant un rôle-conseil pour soutenir l'équipe-école dans la mise en œuvre d'un modèle RàI? (sujet-objet) – Qu'ont-ils à consolider ou à apprendre de façon prioritaire? (objet) – Quels types d'activités de formation continue devrions-nous privilégier pour les soutenir? (agent) – Quels seront nos espaces pour soutenir leur développement professionnel? Qui le fera? Quand? À quelle intensité? (milieu)
--	--	--

L'équipe de leaders est consciente de ses présupposés et les rend explicites. *Vos croyances deviennent vos pensées. Vos pensées deviennent vos mots. Vos mots deviennent vos actions. Vos actions deviennent vos habitudes. Vos habitudes deviennent vos valeurs. Vos valeurs deviennent votre destinée* (Gandhi). En éducation, chaque action est finalisée, c'est-à-dire qu'elle est nécessairement sous-tendue de présupposés. Un présupposé est une hypothèse de l'esprit, une proposition supposée vraie qui constitue une assise à une construction abstraite ou concrète et que l'on accepte préalablement à son élaboration et à son utilisation (Legendre, 2005). Ainsi, l'acte de lire ou d'enseigner peut prendre plusieurs significations selon qu'un enseignant adopte, consciemment ou non, des présupposés plus ou moins behavioristes ou constructivistes, par exemple. Il est désormais admis qu'un des plus grands leviers d'un développement pédagogique et organisationnel efficient est la prise en compte, la discussion et les partages autour des présupposés qui le sous-tendent (Laloux, 2015; Senge, Arnaud et Gauthier, 2016). En éducation, la recherche *pour définir et pour comprendre* a produit, à ce jour, plusieurs synthèses des valeurs pédagogiques, des modèles de gestion, des modèles d'enseignement, des modèles RàI et des modèles d'enseignement de la lecture fort utiles pour soutenir les échanges autour de telles questions. Ci-après, nous en présentons certains utilisés dans nos milieux. L'équipe de leaders qui accompagne la mise en œuvre d'un modèle RàI ne devrait jamais sous-estimer l'importance de discuter ouvertement des questions suivantes relatives aux composantes et aux relations des situations pédagogiques interreliées qu'elle accompagne.

Tableau 2 — Questions pour la conscientisation et l'explication des présupposés en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI	En tant qu'enseignant, équipe-cycle et équipe-école, qu'est-ce pour nous : <ul style="list-style-type: none"> • un modèle RàI? • Apprendre le langage oral et écrit au préscolaire / premier cycle du primaire?
	Développement professionnel de l'équipe-école	En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions, qu'est-ce pour nous : <ul style="list-style-type: none"> • un modèle RàI? • Apprendre le langage oral et écrit au préscolaire / premier cycle du primaire? • Accompagner un enseignant, une équipe-école?
	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	En tant que cadres des services éducatifs et direction générale, qu'est-ce pour nous : <ul style="list-style-type: none"> • un modèle RàI? • Apprendre le langage oral et écrit au préscolaire / premier cycle du primaire? • Accompagner une direction, un groupe de directions? • Des professionnels?

L'équipe de leaders entreprend, avec des volontaires, un projet-pilote lié à la stratégie de l'organisation et contribuant à l'enrichir avant de l'étendre à l'ensemble de l'organisation. *On ne change pas les choses en s'opposant à ce qui existe déjà. Pour que les choses changent, il faut construire un nouveau modèle qui rende l'ancien obsolète* (Richard Buckminster Fuller). L'équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel gagne à envisager le développement sous la forme d'un projet explicitement lié à la stratégie de l'organisation, c'est-à-dire à son orientation à long terme, laquelle décrit habituellement la vision, les valeurs, les orientations et les objectifs de l'organisation. Il s'avère judicieux d'amorcer ce projet, à petite échelle, sous la forme d'un projet-pilote avec des volontaires intervenant dans différentes situations pédagogiques interreliées au sein de l'organisation. Pour ce faire, l'équipe de leaders se donne un cadre de référence pour s'assurer que ses actions soient rigoureuses et puissent être évaluées avant d'être élargies. Dans cette perspective, nous retenons les grandes étapes de la recherche-action pour guider le projet-pilote, c'est-à-dire : 1) la définition de la situation actuelle; 2) la définition d'une situation désirée; 3) la planification de l'action; 4) l'action; 5) l'évaluation; et 6) la diffusion (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016; Guay et Prudhomme, 2018). Autrement dit, que ce soit l'équipe-

école qui soutient l'apprentissage des élèves, la direction d'établissement ou le professionnel qui accompagne le développement professionnel d'un ou plusieurs membres de l'équipe-école, ou les gestionnaires de la commission scolaire qui se charge de celui des directions d'établissements ou des professionnels, tous gagnent à agir et à éduquer en s'inspirant de ce *modus operandi* qui contribue simultanément à la création de connaissances praxéologiques. Voici quelques questions pour les inspirer à agir en ce sens en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI :

Tableau 3 — Questions pour un projet-pilote lié à la stratégie de l'organisation et contribuant à l'enrichir en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI	<ul style="list-style-type: none"> – Quels leaders de l'équipe-école sont prêts à entreprendre un projet-pilote sachant qu'il implique la collaboration et l'innovation? – En quoi la mise en œuvre d'un modèle RàI est-elle congruente avec nos projets antérieurs? Notre projet éducatif? – Quelle démarche consciente balisera notre projet-pilote collaboratif? – Comment évaluerons-nous les impacts de notre projet-pilote avant de penser à l'élargir?
	Développement professionnel de l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> – Quels leaders au sein de l'équipe des services éducatifs sont prêts à initier un projet-pilote sachant qu'il implique la collaboration et l'innovation? – En quoi la mise en œuvre d'un modèle RàI est-elle congruente avec nos projets antérieurs? Notre plan annuel des services éducatifs? – Quelle démarche consciente balisera notre projet-pilote collaboratif? – Comment évaluerons-nous les impacts de notre projet-pilote avant de penser à l'élargir?
	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	<ul style="list-style-type: none"> – Quels leaders au sein des professionnels, des directions et des cadres sont prêts à initier un projet-pilote sachant qu'il implique la collaboration et l'innovation? – En quoi la mise en œuvre d'un modèle RàI est-elle congruente avec nos projets antérieurs? Notre plan d'engagement vers la réussite? – Quelle démarche consciente balisera notre projet-pilote collaboratif? – Comment évaluerons-nous les impacts de notre projet-pilote avant de penser à l'élargir?

L'équipe de leaders soutient le transfert de connaissances et d'outils validés issus de recherches, dont ceux générés au sein de l'organisation. *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie* (Kurt Lewin). Toute action finalisée en éducation gagne à être éclairée de connaissances validées, c'est-à-dire de connaissances issues de la recherche et de savoirs d'expériences pratiques, dont l'efficacité

a été démontrée dans le champ éducatif (CTREQ, RENARD et MEES, 2017). L'équipe de leaders qui souhaite accompagner efficacement le développement pédagogique et organisationnel au sein de son organisation assure le transfert de telles connaissances dans l'action. Elle accompagne d'abord le transfert de connaissances issues de la recherche *pour définir* qui permet aux praticiens de concevoir le sens des concepts qu'ils utilisent et des présupposés sous-jacents à leurs actions finalisées. L'équipe de leaders accompagne aussi le transfert de connaissances issues de la recherche *pour comprendre* qui permet aux praticiens de concevoir les propriétés, les lois et les régularités des composantes et des relations des situations pédagogiques où ils sont impliqués. Enfin, cette équipe accompagne le transfert de connaissances issues de la recherche *pour transformer*, c'est-à-dire de connaissances générées dans d'autres milieux scolaires ou à l'intérieur même de l'organisation. La recherche *pour transformer* est complémentaire à la recherche *pour définir* et à la recherche *pour comprendre*. Elle apporte des réponses aux questions des praticiens qui débutent par des « comment? » et ses résultats prennent souvent la forme de procédures, de principes d'actions, d'outils et de dispositifs (Guay, 2004; Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). Le tableau 4 présente quelques exemples de connaissances utiles issues de la recherche *pour définir*, *pour comprendre* et *pour transformer* utiles en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI.

Tableau 4 — Exemples de connaissances utiles issues de la recherche pour définir, pour comprendre et pour transformer utiles en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Types de recherche	Exemples de connaissances utiles en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI
Recherche <i>pour définir</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Synthèse de différents types de modèles RàI (Christ, Burns et Ysseldyke, 2005; Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010; Jimerson, Burns et VanDerHeyden, 2016) – Synthèse de différents types d'activités de formation continue (Guay, Francoeur et Ménard, 2016) – Synthèse des valeurs pédagogiques (Pratt, 2005)

Recherche <i>pour comprendre</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Synthèse de recherches relatives aux impacts sur la réussite de la mise en œuvre de modèles RàI pour des élèves d'un ordre d'enseignement donné pour l'apprentissage d'un objet donné dans un milieu donné (Hughes et Dexter, 2011) – Synthèse de recherches sur les pratiques d'enseignement démontrées les plus efficaces pour l'apprentissage de la lecture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) – Synthèse de recherches sur les objets d'apprentissage démontrés les plus fondamentaux pour le développement du langage oral et écrit au préscolaire (Fréchette et Desrochers, 2011)
Recherche <i>pour transformer</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Récit du développement pédagogique et organisationnel pour mettre en œuvre un modèle RàI dans une école ou une commission scolaire spécifique (Guay et Gagnon, 2020b) – Outils de dépistage ou de suivi des progrès développés et validés dans d'autres situations pédagogiques semblables à la nôtre (Commission scolaire des Trois-Lacs, 2018) – Exemple d'un plan de formation continue annuel des activités de développement professionnel d'une équipe-école pour le développement professionnel de compétences liées à la mise en œuvre d'un modèle RàI (Guay, Ste-Marie, McSween, Bédard et Lecompte, 2015)

L'équipe de leaders soutient et encourage la collaboration pour agir et apprendre. *On va plus vite tout seul. On va plus loin ensemble* (proverbe africain). La collaboration est une action intentionnelle de personnes ou d'organismes interdépendants et volontaires qui planifient et mettent en œuvre des actions concertées pour l'atteinte d'un but commun. Elle suppose notamment, entre eux, le partage des responsabilités et des ressources, la parité de même qu'une confiance mutuelle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Une équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel s'assure que la collaboration sous-tend une majorité de ses actions pour transformer, lesquelles deviennent alors des espaces privilégiés d'interactions et de relations névralgiques à l'apprentissage individuel et collectif (Nonaka et Takeuchi, 1997). La mise en place d'activités de formation continue de nature collaborative, dont la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et la communauté de pratique (COP), constituent un levier en ce sens (Leclerc, 2012). En contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI, des questions comme les suivantes peuvent inspirer une équipe de leaders pour établir, multiplier et relier les contextes et les objets de collaboration au service de l'action et de l'apprentissage.

Tableau 5 — Questions pour soutenir et encourager la collaboration en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI	En tant qu'enseignant, équipe-cycle et équipe-école : <ul style="list-style-type: none"> – Comment collaborer pour soutenir l'analyse de l'état de la réussite de cet élève, de ce groupe d'élèves, des élèves en général au sein de la classe ou de l'école? Cibler certains objectifs de développement prioritaires pour eux? Établir un plan d'action? Le mettre en œuvre? En évaluer les impacts? Se partager nos constats?
	Développement professionnel de l'équipe-école	En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions : <ul style="list-style-type: none"> – Comment collaborer pour analyser l'état du développement professionnel individuel et collectif de notre équipe-école au regard de la mise en œuvre d'un modèle RàI? Cibler certains objectifs de développement prioritaires avec elle? Établir un plan d'action? Le mettre en œuvre? En évaluer les impacts? Se partager nos constats?
	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	En tant que cadres des services éducatifs et direction générale : <ul style="list-style-type: none"> – Comment collaborer pour analyser l'état du développement professionnel individuel et collectif des directions d'établissements et des professionnels exerçant un rôle-conseil au regard de la mise en œuvre d'un modèle RàI? Cibler certains objectifs de développement professionnel prioritaires avec eux? Établir un plan d'action? Le mettre en œuvre? En évaluer les impacts? Se partager nos constats? – Comment s'assurer que des acteurs impliqués dans toutes les situations pédagogiques que nous accompagnons puissent collaborer entre eux pour réfléchir et agir de façon cohérente à la mise en œuvre d'un modèle RàI?

L'équipe de leaders établit une communication qui favorise la compréhension réciproque et la construction d'un sens commun. *Communiquer, c'est créer, organiser et multiplier les contextes, les rencontres et les outils pour se donner un sens commun de notre projet et de ce que l'on a besoin d'être, d'apprendre et de faire ensemble pour le concrétiser.* À la suite de Nonaka et Takeuchi (1997) et de Boyer et coll. (2018), nous postulons que les membres d'une organisation, comme l'organisation elle-même, ne peuvent agir, apprendre et se constituer un patrimoine de connaissances praxéologiques sans multiplier des interactions et des relations significatives. L'équipe de leaders est invitée à organiser consciemment cette communication. Elle y contribue en

multipliant les espaces d'échanges formels et informels, en diversifiant les modes de communication, en portant une attention particulière à la configuration des aménagements physiques et temporels, en se souciant de la pertinence des informations partagées et en étant elle-même un modèle de communication au plan, entre autres, de l'écoute active, du questionnement et de la rétroaction (Boyer et coll., 2018). Dans cette perspective, le tableau 6 propose certaines questions qu'une équipe de leaders qui accompagne un développement pédagogique et organisationnel gagne à se poser en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI.

Tableau 6 — Questions pour soutenir et encourager la communication en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	<p>Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI</p>	<p>En tant qu'enseignant, équipe-cycle et équipe-école :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les intentions générales et la structure globale des ordres du jour de nos rencontres collaboratives pour soutenir l'apprentissage du langage oral et écrit de nos élèves? – Quels sont nos rôles et nos responsabilités respectifs dans le déroulement de ces rencontres? – Qui se charge de faire, d'archiver et de diffuser le compte-rendu de nos échanges et de nos prises de décision sur l'apprentissage du langage oral et écrit de nos élèves en général? Des sous-groupes bénéficiant d'interventions de palier 2? Des élèves bénéficiant d'interventions de palier 3? – Où pouvons-nous archiver et partager, de façon éthique, nos documents liés à la mise en œuvre du modèle RàI, dont nos outils pour soutenir le dépistage, l'enseignement, le suivi des progrès des élèves (incluant ceux à risque et en difficulté)? – Comment communiquer aux parents l'ajustement de nos services en orthopédagogie inhérents à la mise en œuvre d'un modèle RàI?
	<p>Développement professionnel de l'équipe-école</p>	<p>En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les intentions générales et la structure globale des ordres du jour de nos rencontres collaboratives pour soutenir le développement professionnel de l'équipe-école au regard de la mise en œuvre d'un modèle RàI? – Quels sont nos rôles et nos responsabilités respectifs dans le déroulement de ces rencontres? En quoi celui de la direction d'établissement est-il spécifique et complémentaire à celui de la conseillère pédagogique? Du psychologue? De l'orthophoniste? – Qui se charge de faire, d'archiver et de diffuser le compte-rendu de nos échanges et de nos prises de décision pour soutenir le développement professionnel de l'équipe-école?

	<p>Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil</p>	<p>En tant que cadres des services éducatifs et direction générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les intentions générales et la structure globale des ordres du jour de nos rencontres collaboratives pour soutenir le développement professionnel des directions d'établissements au regard de la mise en œuvre d'un modèle RàI? Et celui des professionnels exerçant un rôle-conseil? – Quels sont nos rôles et nos responsabilités respectifs dans le déroulement de ces rencontres? En quoi celui de la direction des services éducatifs est-il spécifique et complémentaire à celui de la direction générale? De la coordonnatrice des services éducatifs? De la direction des services complémentaires et de l'adaptation scolaire dans la mise en œuvre d'un modèle RàI? – Qui se charge de faire, d'archiver et de diffuser le compte-rendu de nos échanges et de nos prises de décision pour soutenir le développement professionnel des directions d'établissements et des professionnels exerçant un rôle-conseil?
--	---	--

L'équipe de leaders incarne des gestes de leader authentique soucieux de son bien-être et de celui des autres. *Sois toi-même le changement que tu veux le voir advenir dans le monde* (Gandhi). Une équipe de leaders accentue sa capacité à relier des composantes et des relations des situations pédagogiques constitutives de son organisation scolaire en témoignant d'un leadership authentique. Une équipe de leaders authentiques se connaît bien. Elle est transparente dans ses relations, c'est-à-dire ouverte à partager ses pensées et ses sentiments. Elle prend des décisions éclairées en analysant objectivement toutes les données pertinentes et en sollicitant différents points de vue. Elle est aussi capable d'une autorégulation ancrée simultanément dans des normes morales, ses valeurs internes et les valeurs de l'organisation (Nelson, 2013). Par ces manières d'être et de faire, cette équipe inspire ses collaborateurs à agir de la même façon, instaurant ainsi un climat positif favorable au bien-être de tous et propre à susciter la confiance, l'engagement et l'atteinte de la mission (Fortin, 2015). Au tableau 7, il y a quelques exemples de questions pour inspirer une équipe de leaders à agir de façon authentique en contexte de mise en œuvre d'une modèle RàI.

Tableau 7 — Questions pour agir de façon authentique en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d'un modèle RàI	<ul style="list-style-type: none"> – En tant qu'enseignant, équipe-cycle et équipe-école, en quoi incarnons-nous la prise en compte de la différence, la collaboration, l'innovation et la bienveillance? – En quoi témoignons-nous de nos incertitudes, de nos limites, de nos convictions? – En quoi sommes-nous engagés dans notre développement professionnel pour inspirer les autres à apprendre sur un modèle RàI?
	Développement professionnel de l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> – En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions, en quoi incarnons-nous la prise en compte de la différence, la collaboration, l'innovation et la bienveillance? – En quoi témoignons-nous de nos incertitudes, de nos limites, de nos convictions? – En quoi sommes-nous engagés dans notre développement professionnel pour inspirer les autres à apprendre sur un modèle RàI?
	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	<ul style="list-style-type: none"> – En tant que cadres des services éducatifs et direction générale, en quoi incarnons-nous la prise en compte de la différence, la collaboration, l'innovation et la bienveillance? – En quoi témoignons-nous de nos incertitudes, de nos limites, de nos convictions? – En quoi sommes-nous engagés dans notre développement professionnel pour inspirer les autres à apprendre sur un modèle RàI?

L'équipe de leaders est elle-même accompagnée pour prendre du recul sur ses actions et celles des autres. *Aucun homme n'est une île, complet en soi-même; chaque être humain est une partie du continent, une partie du tout* (John Donne). L'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel, tel que décrit ici, correspond à un processus de « reliance » progressif, émergent qui n'est pas tracé d'avance. Il suppose de l'équipe de leaders qu'elle priorise son propre développement professionnel. Pour ce faire, elle collabore, par exemple, avec un partenaire universitaire, un cadre-conseil, un conseiller en gestion de l'éducation, des collègues, une équipe de recherche et développement, c'est-à-dire toute personne ou groupe de personnes qui possède des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire nécessaires et inspirants pour elle. Au tableau 8, il y a quelques exemples de questions pour inspirer une équipe de leaders à faire de son propre développement une priorité en contexte de mise en œuvre d'un modèle RàI.

Tableau 8 — Questions pour s’assurer d’être eux-mêmes accompagnés en contexte de mise en œuvre d’un modèle RàI

Développement pédagogique et organisationnel	Différenciation pédagogique / mise en œuvre d’un modèle RàI	<ul style="list-style-type: none"> – En tant qu’enseignant, équipe-cycle et équipe-école, en quoi nos compétences respectives sont-elles suffisantes et spécifiques pour nous permettre de mettre en œuvre un modèle RàI susceptible d’influer significativement sur la réussite de nos élèves? – Quelles sont les personnes et les ressources théoriques dans notre milieu pour consolider nos compétences?
	Développement professionnel de l’équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> – En tant que professionnel, équipe des services éducatifs, direction et équipe de directions, en quoi nos compétences respectives sont-elles suffisantes et spécifiques pour nous permettre de soutenir le développement professionnel de l’équipe-école dans la mise en œuvre d’un modèle RàI susceptible d’influer significativement sur la réussite de nos élèves? – Quelles sont les personnes et les ressources théoriques dans notre milieu pour consolider nos compétences?
	Développement professionnel des DÉ et des professionnels en rôle-conseil	<ul style="list-style-type: none"> – En tant que cadres des services éducatifs et direction générale, en quoi nos compétences respectives sont-elles suffisantes et spécifiques pour nous permettre de soutenir le développement professionnel des directions d’établissements et les professionnels exerçant un rôle-conseil dans la mise en œuvre d’un modèle RàI susceptible d’influer significativement sur la réussite de nos élèves? – Quelles sont les personnes et les ressources théoriques dans notre milieu pour consolider nos compétences?

Pourquoi accompagner le développement pédagogique et organisationnel?

L’école d’aujourd’hui constitue un système complexe qui se transforme en accéléré sous l’influence de multiples changements technologiques, climatiques et migratoires. Les gestionnaires qui gèrent seuls, de façon opaque, sans modèle conscient et à l’intérieur de structures hiérarchiques rigides ne peuvent espérer accompagner efficacement le développement des organisations d’aujourd’hui, notamment en éducation. De nombreuses recherches en gestion mettent désormais en lumière que les leaders capables de faire face aux défis du XXI^e siècle agissent autrement. Ils privilégient la collaboration, le partage des pouvoirs, l’apprentissage individuel et collectif dans l’action et la réflexivité pour progressivement codéfinir la stratégie de l’organisation et des projets significatifs et efficaces à court, moyen et long termes (Baron, 2007; Fullan et Leithwood, 2012; Joiner et Josephs, 2007; Torbert, 2004). De telles équipes de leaders sont capables de gérer les comportements et les actions sur la base de règles et de normes, de soutenir l’atteinte

d'objectifs et d'agir en collaborateurs soucieux de prendre en compte les différences et le développement de tous. Autrement dit, ils ont développé leur conscience, laquelle leur donne accès à un vaste répertoire de ressources pour différencier et incarner ce qu'ils veulent voir naître autour d'eux (Laloux, 2015; Guay et Gagnon, accepté). Le présent modèle a été formalisé pour inspirer l'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel dans une telle perspective.

Conclusion

Une équipe de leaders qui accompagne le développement pédagogique et organisationnel assure la mise en cohérence, les réflexions, les actions et les décisions au sein des différentes situations pédagogiques constitutives d'une organisation scolaire. Elle agit ainsi parce qu'elle conçoit que le développement pédagogique et organisationnel est fondamentalement un processus de soutien à l'apprentissage individuel et collectif. Elle incarne, avec patience et rigueur, les gestes de tout éducateur conscient. En ce sens, l'équipe de leaders porte une attention particulière à certaines actions fondamentales qui ont été décrites et exemplifiées pour amorcer ou consolider la mise en œuvre d'actions inspirées d'un modèle RàI dans une organisation scolaire.

Références

- Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. *Recherches qualitatives*, 27(2), 104-132.
- Bazinet, J., Gagnon, B. et Goyette, N. (2017, juillet). *S'intéresser au bien-être à l'école : Une voie à explorer en communauté d'apprentissage pour favoriser la réussite éducative et la persévérance scolaire d'élèves du primaire*. Communication présentée à la Journée francophone de psychologie positive. Montréal, Canada.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Université Laval, CRIRES, Canada. http://crires.ulaval.ca/doc/archives/html/documents2010/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Boyer, M., Castin, J. et Bouvier, A. (2018). *Pilotage de l'établissement*. <https://gefenligne.org/moodle/>
- Commission scolaire des Trois-Lacs. (2018). *Outils de suivi des progrès pour le préscolaire et le premier cycle pour le développement du langage oral et écrit*. Vaudreuil-Dorion, Canada : Services éducatifs aux jeunes.

- Charron, A., Bouchard, C., Gagnon, B., Hinse, C. et Audet, R. (2011). Quand la recherche et la pratique s'allient dès la maternelle pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques en lecture et en écriture. Dans N. Bigras et C. Bouchard. (Dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens* (p. 147-162). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Christ, J., Burns, M. K. et Ysseldyke, J. E. (2005). Conceptual confusion within response to intervention vernacular: Clarifying meaningful differences. *NASP Communiqué*, 34(3).
- CTREQ, RENARD et MEES. (2017). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec*. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/referentiel-agir-competent/>
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). Introduction. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif: Entre défi et fiction* (p. 7-19). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dutcq.2015.01>
- Forget, A. (2016). La modélisation. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 129-157). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, C. (2015). *Leadership authentique et authenticité : Convergences et divergences et étude d'un modèle de développement*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Fréchette, S. et Desrochers, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation en littérature* (p. 81-116). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The "Blurring" of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Council for Exceptional Children*, 76(3), 301-323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Fullan, M. et Leithwood, K. (2012). Le leadership du XXI^e siècle : Se tourner vers l'avenir. *En conversation*, 4(1), 1-24.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153, 13-18.
- Gagnon B. et Guay, M.-H. (2013). Apprendre à accompagner en étant soi-même accompagné. *Le Point sur le monde de l'éducation*, 16(1), 60-61.
- Gagnon, B., Côté, H. et Denis, S. (2017, octobre). *Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement? : Résultats d'une recherche-action réalisée auprès d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Présentation au colloque de l'Association des conseillers et conseillères pédagogiques du Québec (ACCPQ). Drummondville, Canada.

- Guay, M.-H. (2004). Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline. Thèse de doctorat. UQAM, Montréal, Canada.
- Guay, M.-H. et Gagnon B. (accepté). Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation. Actes du symposium *L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : Activité, pouvoir et développement* tenu dans le cadre du colloque international de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) 2019. Bordeaux, France.
- Guay, M.-H., Germain, C. et Legault, G. (2006). Pour tenir compte de leurs différences : La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Guay, M.-H. et coll. (2007). *La différenciation pédagogique : Réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée*. Coopérative de développement régional de la Montérégie. Manuscrit non publié.
- Guay, M.-H., Gagnon, B. et Legault, G. (2007). Tous partenaires pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique : Un dispositif québécois. *Cahiers pédagogiques*, 454, 36-37.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2009). La différenciation pédagogique en tant que voie d'actualisation de l'approche par compétences au Québec. Dans J.-M. Zakhartchouk et R. Hatem (dir.), *Travail par compétences et socle commun* (p. 146-148). Amiens, France : CRDP, p. 146-148.
- Guay, M.-H., Ste-Marie, I., McSween, A., Bédard, S. et Lecompte, P.-Y. (2015, avril). *Parce que nous avons aussi besoin d'apprendre et d'être soutenus au cœur de l'action*. Présentation au congrès de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), Québec, Canada.
- Guay, M.-H., Francoeur, N. et Ménard, L. (2016, octobre). *L'accompagnement des écoles dans la mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention*. Présentation au colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), Lévis, Canada.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 237-267). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020b). Récits de la mise en œuvre de modèles RàI inspirée d'un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel, *Enfance en difficulté*, ce numéro.

- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020, juillet). *La diversité des modèles de leadership éducationnel des chefs d'établissement : L'apport des théories constructivistes-développementales pour en comprendre le sens et la portée*. Communication présentée au congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation, Bordeaux, France.
- Hughes, C. A. et Dexter, D. D. (2011). Response to Intervention : A Research-Based Summary. *Theory Into Practice*, 50, 4-11. <https://doi.org/10.1080/0405841.2011.534909>
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. et VanDerHeyden, A. M. (dir.). (2016). *Handbook of Response to Intervention : The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, Santa Barbara, CA : Springer.
- Joiner, B. et Josephs, S. (2007). *Leadership Agility*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lachapelle, D., Ménard, N. et Gagnon, B. (2016, mai). *La communauté d'apprentissage, un dispositif de développement professionnel systémique au sein d'une commission scolaire*. Communication présentée à l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Montréal, Canada.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations : Vers des communautés d'apprentissage inspirées*. Paris : Édition Diateino. <https://doi.org/10.15358/9783800649143>
- Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.
- MEES. (2018). *Une conférence de consensus sur la réponse à l'intervention (RàI)*. <http://recit.qc.ca/nouvelle/conference-de-consensus-reponse-a-lintervention-rai/>
- Nelson, K. (2013). *Le leadership authentique : validation d'une mesure et étude de ses effets sur le climat de travail et le bien-être des personnes*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Montréal, Canada.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'organisation apprenante*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership pédagogique : Enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec (p. 37-49). Dans Y. Dutercoq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Pratt, D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar : Krieger.
- Raby, C., Gagnon, B. et Charron, A. (2013). S'engager en recherche-action, une démarche gagnante pour développer ses compétences professionnelles. *Vivre le Primaire*, 26(1), 25-27.

- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, Canada : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques : Une expérience de partenariat. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 93-113). Québec : Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Senge, P., Arnaud, B. et Gauthier, A. (2016). *La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes*, Paris : Eyrolles.
- Torbert, W. (2004). *Action Inquiry*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Tremblay, O., Turgeon, É. et Gagnon, B. (2017, juin). *Les cercles d'auteurs en classe : Pratiques différenciées de six enseignantes du primaire québécois*. Communication présentée au Symposium international sur la littératie à l'école. Ajaccio, Corse.
- Viens, C. (2019). *Accompagnement du développement professionnel d'accompagnateurs pédagogiques : Une recherche-action-éducation en milieu minoritaire franco-albertain*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Correspondance :

Marie-Hélène Guay

Département de la gestion de l'éducation et de la formation

Université de Sherbrooke (Campus de Longueuil)

150, Place Charles-Le Moyne

Longueuil (Québec) J4K 0A8

Courriel : marie-helene.guay@usherbrooke.ca

Résumé

Dans le présent article, nous présentons un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d'un modèle de la réponse à l'intervention (RàI). Ce cadre a été utilisé dans le déploiement des ressources pour appuyer l'apprentissage du langage oral et écrit au préscolaire/premier cycle

du primaire dans deux commissions scolaires au Québec. Ses origines, sa nature, ses finalités et des actions fondamentales pour le mettre en œuvre sont détaillées. Enfin, des pistes de réflexion sont proposées à l'intention des gestionnaires en éducation pour guider leurs décisions et leurs actions.

Mots-clés : modèle; modèle de réponse à l'intervention (RàI); accompagnement; développement organisationnel et pédagogique; différenciation pédagogique; développement professionnel; recherche-action.

* * *

Abstract

This paper presents a coaching framework for the development of pedagogical and organizational resources to support the implementation of a response-to-intervention model. This framework was used in the development of resources to support oral and written language instruction in kindergarten and the first two elementary grades in two Québec school districts. The origin, the nature, the objectives and the actionable implications of this framework are described in detail. Finally, various lines of enquiry for educational leaders are proposed to guide their decisions and actions.

Keywords : response-to-intervention model; coaching; organizational and pedagogical development; pedagogical differentiation; professional development; action research.