



Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques du personnel scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention
Training-support methods and conditions favorable to the transformation of school staff practices in terms of individualized education plans

Marie-Pier Duchaine, Nancy Gaudreau, Claudia Verret, Marie-France Nadeau, Vincent Bernier, Line Massé et Jean-Yves Bégin

Volume 32, numéro 2, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1117784ar>
DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2024.875>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (imprimé)
2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchaine, M.-P., Gaudreau, N., Verret, C., Nadeau, M.-F., Bernier, V., Massé, L. & Bégin, J.-Y. (2024). Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques du personnel scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention. *Formation et profession*, 32(2), 1–16. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.875>

Résumé de l'article

L'engagement et la participation du personnel des établissements scolaires québécois dans une démarche de développement professionnel peuvent être influencés par plusieurs facteurs. Mettant à profit la voix des principaux concernés, cet article vise à documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en oeuvre de l'approche « J'ai MON plan ! », axée sur l'autodétermination de l'élève, dans les milieux scolaires. À l'aide d'un devis de recherche qualitatif, quinze entrevues de groupe ont été réalisées avec le personnel scolaire et les formateurs qui ont participé à l'expérimentation de cette approche dans leurs milieux scolaires respectifs. Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations relatives à la formation et à l'accompagnement du personnel scolaire.





©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marie-Pier **Duchaine**
Université Laval (Canada)

Nancy **Gaudreau**
Université Laval (Canada)

Claudia **Verret**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-France **Nadeau**
Université de Sherbrooke (Canada)

Vincent **Bernier**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Line **Massé**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Jean-Yves **Bégin**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques du personnel scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention

Training-support methods and conditions favorable to the transformation of
school staff practices in terms of individualized education plans

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>



L'engagement et la participation du personnel des établissements scolaires québécois dans une démarche de développement professionnel peuvent être influencés par plusieurs facteurs. Mettant à profit la voix des principaux concernés, cet article vise à documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche « J'ai MON plan ! », axée sur l'autodétermination de l'élève, dans les milieux scolaires. À l'aide d'un devis de recherche qualitatif, quinze entrevues de groupe ont été réalisées avec le personnel scolaire et les formateurs qui ont participé à l'expérimentation de cette approche dans leurs milieux scolaires respectifs. Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations relatives à la formation et à l'accompagnement du personnel scolaire.

Mots-clés

Développement professionnel, formation-accompagnement, pratiques professionnelles, personnel scolaire, conditions d'efficacité, plan d'intervention, autodétermination.

Abstract

The commitment and participation of Quebec school staff in a professional development process can be influenced by a number of factors. Drawing on the voices of those primarily concerned, this article aims to document the perceptions of school staff regarding the training-accompaniment methods to be favored and the conditions to be implemented to facilitate the appropriation and implementation of the « I Have MY IEP! » approach, focused on student self-determination, in school environments. Using a qualitative research design, fifteen group interviews were conducted with school staff and trainers who had participated in the experimentation of this approach in their respective school settings. The results provide several recommendations for training and coaching school staff.

Keywords

Professional development, training and support, professional practices, school staff, conditions of effectiveness, individualized education plan, self-determination.

Introduction et problématique

Dans un contexte scolaire inclusif où la réussite éducative et l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves constituent des cibles prioritaires, le personnel scolaire¹ est appelé à s'adapter quotidiennement et à apporter des changements à ses pratiques professionnelles (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Cette tâche se révèle d'autant plus complexe considérant que les attentes sociétales en matière d'enseignement et d'éducation évoluent sans cesse, tout comme les connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour s'intégrer pleinement dans la société (Darling-Hammond et al., 2017). Étant donné cette réalité, le personnel scolaire doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Celle-ci se traduit par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques stimulantes favorisant l'engagement et la participation des élèves, ainsi que par la mise en place de mesures de soutien facilitant leurs apprentissages. Cependant, plusieurs études révèlent que de nombreux acteurs scolaires ne se sentent pas suffisamment formés et préparés pour relever ces défis (Dupuis-Brouillette, 2017; Massé et al., 2015; Okito et Savard, 2017). Dans ce contexte, il est essentiel de souligner que le développement professionnel (DP), lorsqu'il est planifié et évalué de manière rigoureuse, est associé à la mise en œuvre de pratiques professionnelles plus efficaces et adaptées aux besoins spécifiques des élèves ainsi qu'à une amélioration du sentiment de compétence du personnel scolaire (Klassen et Tze, 2014; Klassen et al., 2011; Ross et Bruce, 2007). De plus, certaines études montrent que le DP exerce une influence positive sur la motivation et l'engagement du personnel scolaire, ce qui se traduit généralement par une amélioration des résultats scolaires des élèves (Desimone, 2009; Wei et al., 2009). Ainsi, il apparaît clairement que le DP représente une voie prometteuse à explorer pour répondre aux besoins du personnel scolaire et favoriser la réussite éducative des élèves.

Le développement professionnel du personnel scolaire : enjeux et défis

À ce jour, il est largement reconnu que le DP des acteurs scolaires joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation (MEES, 2017; Richard, 2020; Wei et al., 2009). En effet, de nombreuses études ont montré que ceux-ci sont des protagonistes du processus d'apprentissage des élèves et que leur DP s'avère essentiel pour offrir une éducation de qualité, adaptée aux besoins variés des apprenants (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Muller, 2018; Timperley, 2011). Dans cette perspective, une synthèse de plus de 800 méta-analyses menée par Hattie en 2009 révèle que les acteurs scolaires engagés dans des activités de DP sont plus enclins à adopter des pratiques pédagogiques novatrices et sont mieux outillés pour répondre aux besoins individuels des apprenants, favorisant ainsi leur engagement et l'amélioration de leurs résultats scolaires. De plus, le DP joue un rôle crucial dans la motivation et l'engagement des acteurs scolaires. Lorsque ceux-ci bénéficient d'occasions de perfectionnement, ils se sentent valorisés et reconnus dans leur rôle (Opfer et Pedder, 2011). Conséquemment, cela renforce leur sentiment d'accomplissement et leur motivation à exceller dans leurs pratiques (Shawer, 2010). Par ailleurs, une étude récente réalisée par Podolsky et ses collaborateurs (2019) met en évidence l'importance du DP dans la rétention du personnel scolaire. En effet, lorsque les acteurs scolaires se sentent soutenus dans leur démarche de DP et ont la possibilité de progresser dans leur carrière, cela accroît leur satisfaction au travail (Mukamurera, 2014). Cette amélioration de la satisfaction professionnelle joue un rôle crucial dans le maintien du personnel éducatif qualifié au sein des établissements scolaires, ce qui favorise la stabilité de l'équipe enseignante et, par conséquent, la qualité de l'enseignement donné. Cependant, force est de constater que malgré les nombreux bénéfices associés au DP du personnel scolaire, des défis persistent quant à la manière de le soutenir et de le favoriser au sein des milieux scolaires.

Il est indéniable que la diversité des besoins de DP du personnel scolaire requiert des approches flexibles et différenciées. Il est essentiel de prendre en compte les différents stades de carrière, les préférences, les aspirations professionnelles et les contextes spécifiques des acteurs scolaires pour offrir des occasions de DP pertinentes et efficaces (Coldwell et Simkins, 2011 ; Desimone et Garet, 2015; Whitworth et Chiu, 2015). Or, il semble que les activités de DP qui sont proposées aux membres du personnel scolaire sont souvent sélectionnées sans que leurs besoins et leur contexte professionnel aient été pris en compte (Darling-Hammond et al., 2017). À cet égard, l'étude de Buczynski et Hansen (2010) révèle que plusieurs obstacles à la mise en œuvre des apprentissages issus d'activités de DP proviennent du manque de cohérence entre les objectifs de ces dernières et les réalités du contexte scolaire. Le manque de temps, de ressources (p. ex., de suppléants) et de soutien pour expérimenter les connaissances et compétences nouvellement acquises est également cité comme des freins majeurs (Buczynski et Hansen, 2010).

Bien que le DP du personnel des établissements scolaires québécois soit reconnu comme une préoccupation majeure dans le domaine de l'éducation (MEES, 2017; 2020), à ce jour, peu de recherches ont abordé les perceptions des acteurs scolaires concernant les conditions qui lui sont favorables. Dans le domaine du DP, les recherches qui se penchent sur les perceptions du personnel scolaire visent généralement à documenter leur appréciation ou leur satisfaction à l'égard des activités de DP auxquelles ils participent (p. ex., Mason et al., 2022; Patisson et al. 2022). D'autres se contentent de répertorier les types d'activités de DP auxquelles participe le personnel scolaire afin de dresser un état des lieux (p. ex.,

Boulay, 2021; Yolcu et Kartal, 2017). Certaines études vont plus loin en évaluant les effets de ces dernières sur le personnel scolaire, notamment en matière d'apprentissage et de changement de pratiques, et sur les élèves (p. ex., Massé et al., 2019; Mundy et al., 2015). Cependant, ces recherches n'offrent pas de conclusions sur les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour favoriser le transfert des connaissances dans la pratique quotidienne. En fait, rares, voire inexistantes, sont les études qui ont documenté la perception du personnel scolaire des modalités de formation-accompagnement et des conditions favorables à leur DP et pour favoriser un transfert dans la pratique quotidienne (Guskey, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016).

Force est de constater que des lacunes subsistent quant à la perception réelle du personnel scolaire de la pertinence des modalités de formation-accompagnement et des conditions proposées. Cette étude vise à combler ce manque dans la littérature en fournissant des données empiriques pour guider les pratiques éducatives visant à soutenir efficacement le DP du personnel scolaire. En prenant en compte leurs expériences et leurs besoins spécifiques, elle cherche à établir les modalités de formation-accompagnement et les conditions les plus appropriées pour favoriser une mise en œuvre réussie du DP. S'inscrivant dans le cadre d'une recherche plus large visant à documenter les effets perçus de l'implantation de l'approche «J'ai MON plan!» (JMP)² en milieu scolaire, cet article a pour but de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires ? Mettant l'accent sur l'autodétermination de l'élève et la participation active de tous les acteurs impliqués dans la démarche du plan d'intervention³, cette approche apparaît comme une perspective novatrice. Elle aspire à modéliser un environnement éducatif non seulement plus inclusif, mais également adapté aux besoins individuels de chaque apprenant. La singularité de cette étude réside également dans sa contribution à l'évolution des connaissances en matière de DP. En se penchant sur les perceptions du personnel scolaire dans le cadre de l'implantation de l'approche JMP en milieu scolaire, elle explore un angle novateur. Ainsi, cet article s'inscrit non seulement comme un apport significatif à la compréhension des conditions propices au DP du personnel scolaire, mais également comme une contribution à l'avancement global des pratiques éducatives, visant l'épanouissement professionnel et la réussite éducative des apprenants.

Contexte théorique

Le développement professionnel du personnel scolaire : éclairage conceptuel

Dans la littérature, les définitions du concept de développement professionnel sont nombreuses. En ce qui concerne les modalités et les effets souhaités, Darling-Hammond et al. (2017) décrivent le DP en milieu scolaire comme un processus structuré d'apprentissage professionnel devant mener à une transformation des pratiques et à une amélioration des résultats scolaires des élèves. En contrepartie, tout comme Borko (2004) et Desimone (2009), Richter et al. (2011) le voient plutôt comme une possibilité pour le personnel scolaire de saisir toutes les occasions d'apprentissage, qu'elles soient formelles ou informelles, dans le but d'approfondir et d'élargir leurs compétences professionnelles. De son côté, Mukamurera (2014), dans une revue de la littérature recensant les multiples définitions DP, propose la formulation suivante :

Le développement professionnel est un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir, actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 11).

Bien qu'intéressante, cette définition du DP doit cependant être étoffée afin que soient prises en compte les caractéristiques favorisant l'efficacité du DP qui font actuellement consensus dans la communauté scientifique.

Caractéristiques d'un développement professionnel efficace

À ce jour, l'avancement de la recherche a permis de recenser certaines conditions qui, lorsqu'elles sont respectées, soutiennent le DP du personnel scolaire et favorisent des retombées concrètes sur leurs pratiques professionnelles et sur la réussite des élèves. La métasynthèse de Darling-Hammond et al. (2017), réalisée à partir de 35 études ayant montré un lien positif entre le DP, l'amélioration des pratiques professionnelles du personnel scolaire et la réussite éducative des élèves, a permis de mettre en évidence sept caractéristiques d'un DP efficace. Celui-ci doit : 1) aborder des contenus spécifiques axés sur des pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche; 2) offrir aux participants des occasions de mettre en pratique les méthodes et stratégies enseignées en contexte réel; 3) donner aux participants des occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leur pratique; 4) utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage; 5) prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques; 6) fournir une rétroaction aux participants concernant la mise en œuvre des connaissances acquises; et 7) être étendu dans le temps afin de permettre les allers-retours entre la formation et la mise en pratique. En outre, pour produire les résultats escomptés, il importe que les objectifs et les finalités des activités de DP répondent aux besoins et aux motivations du personnel scolaire concerné (Whitworth et Chiu, 2015). En ce sens, le leadership de la direction d'école joue également un rôle déterminant dans la promotion du DP en milieu scolaire et dans la création d'un environnement favorable à la croissance professionnelle du personnel scolaire (Guskey et Yoon, 2009). Un leadership pédagogique efficace implique de fournir des ressources et des occasions de DP, de soutenir les initiatives d'apprentissage du personnel scolaire, de favoriser la collaboration entre pairs et d'encourager une culture de l'amélioration continue.

À la lumière de ce qui précède, pour cet article, le DP efficace du personnel scolaire est défini comme un processus d'apprentissage à la fois continu, individuel et social ainsi que contextualisé et structuré. Sa responsabilité est partagée entre l'individu et son organisation scolaire et il vise la transformation des croyances, des attitudes et des pratiques professionnelles afin d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle du personnel scolaire et de favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

Survол des assises théoriques de l'approche JMP

L'approche JMP repose sur la théorie de l'autodétermination, mettant de l'avant l'importance des facteurs sociocontextuels dans le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la connexité (Ryan et Deci, 2017). Elle considère que l'autodétermination se manifeste à travers la capacité à faire des choix en accord avec ses valeurs (autonomie), la perception de sa compétence à atteindre ses objectifs (compétence), et le sentiment d'appartenance à un groupe (connexité). Selon Field et al. (1998), l'autodétermination englobe diverses compétences, connaissances et croyances qui incitent une personne à s'engager, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes. En ce sens, l'approche JMP soutient que l'autodétermination favorise la participation de l'élève à son plan d'intervention et, du même coup, la participation de l'élève à son plan d'intervention soutient son autodétermination.

Pour concrétiser ces principes, un groupe de chercheurs et de partenaires d'une diversité de milieux scolaires québécois ont développé la [trousse JMP](#) (Gaudreau et al., 2021) comprenant plus de 170 outils visant à soutenir l'autodétermination de l'élève ainsi que la participation active et la concertation de tous les acteurs qui gravitent autour de ce dernier lors de la démarche du plan d'intervention. En s'appuyant sur un processus de co-construction, des activités de formation et des outils de mise en œuvre des plans d'intervention fondés sur les dernières connaissances issues de la recherche dans le domaine ont été développés pour ensuite être expérimentés dans les différents milieux scolaires partenaires de la recherche. Notons que le soutien au développement de l'autodétermination nécessite un changement de paradigme et de posture chez le personnel scolaire : le passage de l'élève dépendant de l'adulte à l'élève autonome et, parallèlement, le passage de l'élève passif à l'élève actif dans sa modification de comportement (Bergeron, 2012). Ce passage d'un paradigme à un autre constitue un changement profond sur le plan des attitudes, des valeurs et, par le fait même, des interventions qui en découlent. Dans cette lignée, il s'avère essentiel que le personnel scolaire soit sensibilisé au fait que les outils de la trousse JMP constituent un appui à l'approche préconisée. En fait, l'utilisation des outils n'aura certainement pas les résultats escomptés si les membres du personnel scolaire n'appuient pas le développement de l'autodétermination des élèves dans leurs interventions quotidiennes (Field et Hoffman, 2012).

À la lumière de ces informations, la formation-accompagnement à l'approche JMP s'inscrit pleinement dans une démarche de DP puisqu'elle vise à soutenir les membres du personnel scolaire dans l'acquisition et la mise en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles permettant de favoriser la participation active de l'élève à son plan d'intervention et le développement de son autodétermination.

Objectif de recherche

Considérant les nombreuses recherches ayant documenté les caractéristiques d'un DP efficace, cet article vise à préciser comment celles-ci peuvent s'opérationnaliser dans un contexte spécifique. Il poursuit donc l'objectif suivant : documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires.

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif de la recherche, une approche méthodologique qualitative interprétative a été retenue afin de comprendre et d'approfondir un phénomène à partir de la perspective et de l'expérience des acteurs du plan d'intervention dans leur contexte respectif (Creswell et Poth, 2018). Des entretiens de groupe ont été menés pour recueillir des données riches et contextualisées auprès du personnel scolaire et des formateurs ayant participé à l'expérimentation de l'approche JMP. Les méthodes de collecte et d'analyse des données ont ainsi permis de mettre en valeur la voix du personnel scolaire et des formateurs ayant pris part à l'expérimentation de l'approche JMP.

Participants

Dans le cadre de cette recherche, quatorze entretiens de groupe avec le personnel scolaire et un entretien de groupe avec les formateurs (p. ex., conseillers pédagogiques) ont été réalisés afin de documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires (environ 60 minutes). Au total, 73 membres du personnel scolaire et sept formateurs ont participé aux entretiens de groupe. Le Tableau 1 présente le profil de ces participants.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Type d'acteur	Formateurs (n = 7)	Enseignants (n = 29)	Directions d'école (n = 16)	Personnels des services complémentaires (n = 28)
Milieux scolaires				
Francophones (n = 8)	4	14	9	15
Anglophones (n = 2)	1	5	3	3
Autochtones (n = 3)	2	8	4	8
Privés spécialisés (n = 1)	-	2	-	2
Femme (n = 67)	7	27	9	24
Homme (n = 13)	0	2	7	4
Primaire (n = 32)	1	13	6	12
Secondaire (n = 42)	1	15	9	17
Primaire et secondaire (n = 6)	5	0	1	0

Déroulement

Une fois l'approbation éthique de l'université de la chercheuse principale obtenue, le recrutement des écoles volontaires des milieux scolaires partenaires s'est effectué lors d'une présentation du projet de recherche aux directions d'écoles des milieux partenaires. Une liste d'écoles intéressées a été constituée et celles participant à la recherche ont été sélectionnées aléatoirement de manière à constituer un échantillon représentatif de la population et diversifié (14 écoles au total). Les participants à la recherche ont reçu une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement leur permettant de bien saisir la nature du projet et ses implications. Dès le début de l'année scolaire 2021-2022, le personnel scolaire des milieux scolaires partenaires a été formé et accompagné par les formateurs (p. ex., conseiller pédagogique, psychoéducatrice) à la mise en œuvre de l'approche JMP. À la fin de l'année d'expérimentation (entre avril et juin 2022), l'équipe de recherche s'est déplacée dans différentes régions administratives du Québec (trois écoles du Saguenay–Lac-Saint-Jean, six écoles de la Capitale-Nationale, deux écoles de la Côte-Nord, deux écoles de Montréal et une école de l'Abitibi-Témiscamingue) afin de mener les entretiens de groupe. Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entretien détaillé abordant trois thèmes principaux : 1) les facteurs qui facilitent et qui entravent la mise en œuvre de l'approche (p. ex., quels sont les facteurs qui ont facilité votre participation active au plan d'intervention ?), ; 2) les effets perçus de l'approche (p. ex., quels effets avez-vous observés chez les élèves participant à la recherche ?) et 3) l'appréciation des modalités de formation-accompagnement déployées (p. ex., que pensez-vous de la formation offerte dans votre milieu pour vous approprier l'approche et les outils JMP et en faire bon usage ?, êtes-vous satisfait de l'accompagnement et du soutien que vous avez reçus pour mettre en œuvre l'approche JMP ?, quelles recommandations feriez-vous aux écoles qui voudraient aussi expérimenter l'approche ?). Cet article se penche seulement sur le troisième volet des résultats, c'est-à-dire l'appréciation des modalités de formation-accompagnement déployées.

Analyse des données

Les entretiens de groupe ont été enregistrés, transcrits et anonymisés dans *Word*, et intégrés au logiciel *NVivo* (v.12) pour être analysés à partir d'une catégorisation thématique adaptée à l'objectif de la recherche. Pour garantir la production de résultats fiables, crédibles et rigoureux, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée au cours du processus d'analyse (Fortin et Gagnon, 2022). Plus précisément, la triangulation du chercheur (aussi appelée contrôle par les autres chercheurs) a été possible grâce aux nombreux échanges entre les auxiliaires de recherche et les chercheurs au cours de l'analyse des données. Dans un premier temps, les auxiliaires de recherche ont codifié, en dyade, l'ensemble des propos des participants dans des catégories prédéfinies et dans des catégories émergentes lorsque nécessaire. Ensuite, la codification a été soumise aux chercheurs pour validation, ce qui a permis de confirmer que la classification des propos était fiable, crédible et stable. Une fois celle-ci achevée, les résultats ont été dégagés par catégorie de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence dans les témoignages selon leur importance dans le corpus (nombre de citations). Les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires ont été déterminées en fonction du nombre de citations. Par conséquent, les résultats présentés ci-

après reflètent ce qui a été le plus fréquemment mentionné par les participants à l'étude. Les citations qui représentent le mieux la perception des participants dans chacun des corpus ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chaque extrait, un code⁴ est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité.

Résultats

Les analyses des entrevues réalisées avec le personnel scolaire et les formateurs ont permis de dégager les thèmes principaux au regard des perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires.

Les modalités de formation-accompagnement à privilégier

Planifier un minimum de six heures de formation sur l'approche et les outils de la trousse JMP

Concernant la durée des activités de formation, les propos des participants font émerger un certain consensus. Pour la majorité des acteurs qui se sont exprimés sur le sujet, un minimum de six heures est nécessaire afin de former le personnel scolaire à l'approche JMP : Selon moi, juste pour le volet formation, un minimum de six heures est nécessaire. [...] un deux ou trois heures pour expliquer l'approche, puis une heure pour chacune des phases. Pour un total de six heures ^(F6).

À ce sujet, plusieurs participants proposent d'y aller phase par phase, de former les acteurs scolaires au fur et à mesure qu'ils progressent dans l'établissement des plans d'intervention de leurs élèves : « La phase de collecte : voici ce que c'est, voici les outils que vous pouvez utiliser. Quand qu'on change de phase, il y avait une autre formation. Ça, ça a été facilitant » ^(5.2.2.8).

En bref, il semble prometteur de prévoir une première activité de formation d'une durée de deux ou trois heures en début d'année afin de présenter les concepts théoriques de l'approche et quatre autres activités de formation pendant l'année scolaire, d'une durée approximative d'une heure, avant la mise en œuvre de chaque phase du plan d'intervention.

Répartir les activités de formation sur plusieurs mois

Sur le plan de la formation, le discours des participants met en lumière la nécessité d'échelonner la formation sur plusieurs mois, voire sur une année scolaire complète : « Ouais, c'est vrai, que les formations soient étendues sur toute l'année plutôt qu'au début seulement, ça serait vraiment bien » ^(4.1.2.10.2).

Les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP

S'assurer de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP

D'entrée de jeu, le discours des participants à la recherche met en lumière l'importance de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP. En fait, le personnel scolaire doit prendre conscience de la nécessité de développer l'autodétermination de leurs élèves. Ainsi, avant d'aborder la trousse et ses nombreux outils de mise en œuvre des plans d'intervention autodéterminés, il s'avère essentiel de prendre le temps de bien expliquer le concept d'autodétermination et le changement de posture que nécessite le soutien à son développement :

Lorsqu'on réussit à faire comprendre les bénéfices immenses associés au développement de l'autodétermination [...], ils [le personnel scolaire] sont beaucoup plus engagés et deviennent des moteurs de changement. Dès le début de la formation, il faut les aider à faire des liens, il faut les accompagner ^(F1).

Sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement

Considérant que chaque milieu scolaire est unique et que le contexte professionnel et les ressources disponibles influencent de manière importante le DP, les propos des participants révèlent qu'il s'avère essentiel de tenir compte des besoins et des préférences du personnel scolaire dans la planification des activités de formation et dans le choix des modalités d'accompagnement à privilégier. À titre d'exemple, pour certains, la présence des formateurs dans leur milieu aurait été souhaitée : « Je me serais attendu qu'ils [les formateurs] *débarquent* dans mon milieu à un moment donné » ^(5.1.1.4).

Pour d'autres, le mode virtuel semble répondre à leurs besoins : « [...] avoir des suivis réguliers, sur *Zoom* pour voir : quels sont les besoins ? Est-ce que ça fonctionne ? Ça, ça m'a été rapporté comme étant apprécié » ^(F6).

Adapter les activités de formation au public visé

Les propos des participants mettent en évidence l'importance d'adapter les activités de formation afin qu'elles répondent aux besoins spécifiques des participants en matière de rôles et responsabilités dans la mise en œuvre des plans d'intervention. Par exemple, il serait judicieux d'offrir une formation plus générale si on s'adresse à une équipe-école et une formation plus ciblée si on l'adresse à un groupe homogène de participants (p. ex., directions d'école seulement). À titre d'exemple, voici le témoignage d'un participant :

Au début de la phase d'investigation, on a eu une formation : voici ce qui est attendu, voici quels sont les outils que vous pouvez utiliser, voici ce que vous devez faire. Mais, pour moi, c'était flou. Je ne savais pas ce que je devais faire moi, dans ma classe, en tant qu'enseignante ^(3.1.2.10.1).

Prévoir un accompagnement pour chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention

Concernant l'accompagnement du personnel scolaire, la nature et la fréquence des suivis semblent avoir un effet sur l'appropriation de l'approche. Le discours des participants souligne un besoin de suivis mensuels : « [...] avoir des *checkups* réguliers. Chaque mois, je pense. Une heure, une fois par mois : comment ça l'avance ? Est-ce qu'on est encore sur la bonne *track* ? » ^(F6).

Dans la même lignée, il semble prometteur que les moments de formation soient toujours suivis d'un accompagnement dans les milieux afin de permettre au personnel scolaire d'expérimenter et d'établir des liens entre la pratique et la théorie :

[...] je demeurais sur place pour digérer tout ça. [...] Ça m'a été rapporté par la suite comme étant extrêmement apprécié et nécessaire, parce que ça leur a laissé le temps de s'approprier davantage les outils et de faire des liens ^(F1).

Cibler une personne-ressource dans l'école

Les propos des participants mettent aussi de l'avant la nécessité d'avoir une personne experte de l'approche JMP dans l'école afin de répondre rapidement aux questions du personnel scolaire, de les accompagner et de les orienter vers les outils les plus appropriés selon leur contexte :

Nous, ça vraiment fonctionné à partir du moment où on a dit à 4.1.1.3.2, c'est toi maintenant la responsable. C'est toi qui vas accompagner les autres intervenants. Je me suis dit : OK, ça va aller. Il y a quelqu'un qui m'accompagne et qui va me diriger dans tout ça ^(3.1.1.3.1).

La présence d'un intervenant pivot de proximité, au sein de l'école, d'une personne capable de répondre rapidement aux questions du personnel scolaire, se révèle alors essentielle : Je pense qu'il faut absolument une personne pour répondre aux questions et pour nous guider : j'ai un type de portrait d'élève, est-ce que tu me suggères un outil à prendre plus qu'un autre ? ^(5.1.2.2).

En se fondant sur ces observations, dès le début de l'année scolaire, il est primordial d'identifier une personne (p. ex., un membre du personnel des services complémentaires) qui chapeautera la mise en œuvre de l'approche JMP au sein de l'équipe éducative et qui aura pour mandat d'offrir un soutien ponctuel aux membres de l'équipe et de faire le pont avec le formateur responsable (p. ex., conseiller pédagogique).

Exploiter différentes modalités d'accompagnement et de suivis

Les témoignages des participants dévoilent la nécessité de planifier dès le début de l'année des rencontres de suivi en présentiel et en virtuel (en alternance) pour répondre aux besoins de tous. Il convient toutefois de noter que les participants semblent préférer l'accompagnement « en personne » :

En présence, assurément, c'est très gagnant. Je pense qu'on a besoin d'ouvrir le cartable, de jouer avec les outils, de réfléchir. Il y a quelque chose qui se passe autour d'une table qui est très bénéfique pour la réflexion ^(F4).

Cependant, pour certains suivis plus ponctuels (p. ex., pour répondre à une question précise), la visioconférence peut être utilisée puisqu'elle permet au personnel scolaire d'avoir des réponses plus rapidement de la part du formateur responsable.

Prévoir des moments de collaboration et d'échange entre les acteurs scolaires

Pour plusieurs participants, les occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leurs pratiques sont précieuses : « J'ai aimé de pouvoir discuter avec des collègues qui font la même chose que moi. On peut échanger et se questionner. Si tu as des questions, tu peux les poser et voir où les autres sont rendus » ^(5.1.1.6).

Ces occasions semblent aussi permettre de trouver des solutions à des problèmes ou des réponses à des questionnements :

On offrait des plages horaires. Les équipes pouvaient venir échanger avec nous et poser leurs questions. Ça l'a été apprécié. Les directions d'école se sont échangé des moyens : au niveau budgétaire, comment aller chercher le temps de libération ? Des choses dont on n'aurait pas parlé devant tout le monde ^(F2).

Les témoignages ci-dessus montrent qu'il s'avère essentiel de planifier des moments d'échange selon les préférences et les besoins des participants. Ainsi, des moments de partage en groupes homogènes (p. ex., seulement des enseignants) ou hétérogènes (équipe éducative d'une école) doivent être envisagés.

Guider le personnel scolaire dans le choix des outils de la trousse JMP

Concernant les activités de formation liées à chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention, les participants semblent apprécier le fait que les formateurs puissent leur cibler des outils essentiels en réponse aux besoins des élèves et à leur contexte d'application : « [...] c'est ça qui fait peur, tous les outils. Mais eux [les formateurs], ils les connaissaient déjà. Donc ils ont pu nous identifier les plus importants. C'était beaucoup plus facile de cette façon-là » ^(4.2.2.1).

Dans le même sens, le formateur doit aussi prendre le temps de bien expliquer le fait que la trousse JMP est un coffre à outils. Tout comme le coffre à outils d'un menuisier, elle renferme une panoplie d'outils pour permettre au personnel scolaire de choisir ceux qui leur conviennent le mieux, en fonction de leur contexte professionnel. Ainsi, selon l'âge de l'élève et ses besoins, certains outils seront certainement plus appropriés que d'autres : « On a été très bien accompagné [...] elle faisait le ménage des outils pour nous, ce qui était vraiment aidant » ^(4.1.2.8.3).

Discussion

Au terme des analyses thématiques, un constat émerge : un accompagnement de qualité semble constituer la pierre angulaire de l'appropriation de l'approche JMP par les membres du personnel scolaire. Ces résultats font écho aux caractéristiques d'un DP efficace de Darling-Hammond et al. (2017) en venant préciser comment celles-ci peuvent s'opérationnaliser dans un contexte spécifique. Le Tableau 2 illustre les liens entre les caractéristiques d'un DP efficace et les recommandations qui ont émergé des propos des participants à la recherche.

Tableau 2

Les recommandations des participants pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires à travers le prisme des caractéristiques d'un DP efficace

Caractéristiques d'un DP efficace (Darling-Hammond et al., 2017)	Recommandations des participants à la recherche
Aborder des contenus spécifiques et axés sur des pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP. • Adapter les activités de formation au public visé.
Offrir aux participants des occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leur pratique.	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des moments de collaboration et d'échange entre les acteurs scolaires.
Utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Cibler une personne-ressource dans l'école. • Guider le personnel scolaire dans le choix des outils de la trousse JMP.
Prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement. • Exploiter différentes modalités d'accompagnement et de suivis.
Fournir une rétroaction aux participants concernant la mise en œuvre des connaissances acquises.	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir un accompagnement pour chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention.
Être étendu dans le temps afin de permettre les allers-retours entre la formation et la mise en pratique.	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier un minimum de six heures de formation sur l'approche et les outils de la trousse JMP. • Répartir les activités de formation sur plusieurs mois.

Retenons qu'il est primordial de s'assurer que le personnel scolaire comprenne pleinement les fondements théoriques sous-tendant l'utilisation d'une approche d'intervention. Dans cette étude, les formateurs ont établi un contexte favorable à l'engagement du personnel dans le processus de changement en clarifiant les concepts essentiels de l'autodétermination, en mettant en évidence la nécessité de son développement, et en montrant les avantages qui y sont liés. Ces résultats sont cohérents avec ceux de la méta-analyse de Sims et ses collègues (2021) qui mettent en évidence l'importance de fournir une base solide d'informations théoriques en amont avant d'aborder les aspects pratiques de l'approche pour que les participants puissent contextualiser les compétences pratiques et les appliquer de manière réfléchie.

Ainsi, les résultats de cette recherche, tout comme ceux de Cordingley et ses collègues (2015), soulignent l'importance de sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire en matière de formation et d'accompagnement afin d'adapter les activités de formation et les modalités d'accompagnement à leurs besoins spécifiques.

Les participants ont également exprimé qu'un minimum de six heures de formation réparties sur plusieurs mois est nécessaire pour permettre une compréhension approfondie et une intégration réussie de l'approche JMP. Ces résultats concordent avec ceux de Desimone (2009) qui montrent que cette approche échelonnée favorise une meilleure rétention des informations et une intégration plus réussie de l'approche dans la pratique quotidienne.

En ce qui concerne l'accompagnement du personnel scolaire, les résultats de l'étude ont montré l'importance de prévoir un suivi régulier, tant en personne que virtuellement. Qui plus est, comme le soulignent Sims et Fletcher-Wood (2021), il s'avère essentiel de favoriser une alternance entre la mise en pratique et le suivi pour consolider les apprentissages et éviter que les nouvelles connaissances acquises ne se dissipent avec le temps. Les formateurs jouent un rôle essentiel en fournissant un accompagnement adapté à chaque phase du plan d'intervention autodéterminé, répondant ainsi aux questions, aux défis et aux besoins spécifiques de chaque école. En ce sens, la présence d'une personne-ressource dans l'école, experte de l'approche JMP, facilite le suivi et l'accompagnement en plus de favoriser le transfert des connaissances acquises dans les pratiques professionnelles quotidiennes du personnel scolaire (Firestone et al., 2020). Cette personne pivot joue un rôle essentiel en répondant rapidement aux questions, en prodiguant des conseils et en assurant une communication fluide avec le formateur responsable.

Conclusion

Les résultats de cette étude ont mis en évidence les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires. En documentant ces dernières, cette recherche apporte une contribution novatrice à la littérature existante en éducation. Bien que des études antérieures aient souligné des observations et principes généraux, cette recherche se distingue en présentant des conclusions spécifiques et contextualisées découlant directement de l'expérience et des voix des acteurs clés de l'éducation. Là où la littérature existante offre des bases conceptuelles, cette recherche va au-delà en fournissant des données tangibles sur les meilleures pratiques de formation-accompagnement pour la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires. Ces résultats s'avèrent particulièrement intéressants pour toute organisation qui souhaiterait implanter l'approche JMP dans ses écoles ou une autre approche d'intervention qui exige des changements de pratiques importants pour le personnel éducatif.

Il est important de noter que les chercheurs impliqués dans le projet de recherche ont activement participé à l'élaboration des outils de la trousse JMP et à la collecte de données dans les milieux scolaires, ce qui pourrait introduire des biais potentiels dans les résultats. Malgré cette limite, ces résultats revêtent une grande importance pour les organisations scolaires souhaitant intégrer cette approche novatrice dans leurs écoles ou adopter d'autres approches d'intervention exigeant des changements significatifs dans les pratiques éducatives du personnel scolaire. En favorisant la mise en œuvre de pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche pour former et accompagner le personnel éducatif, les organisations scolaires contribuent à la création d'environnements propices au bien-être à la réussite éducative de tous les élèves.

Notes

- ¹ Pour cet article, le terme « personnel scolaire », synonyme d'« acteurs scolaires », englobe le personnel enseignant (p. ex., enseignant titulaire au primaire, enseignant spécialiste des sciences et technologies), le personnel des services complémentaires (p. ex., technicien en éducation spécialisé, psychoéducateur, psychologue) et la direction d'école (p. ex., direction générale, direction adjointe) qui travaillent au sein d'une école primaire (élèves de 5 à 12 ans) ou secondaire (élèves de 13 à 17 ans).
- ² Pour en apprendre davantage sur l'approche JMP, ses fondements et le processus d'implantation de la Trousse, consultez Gaudreau, N., Bégin, J.-Y., Bernier, V., Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. Duchaine, M.-P. (sous presse). J'ai MON plan ! : une approche inclusive pour soutenir l'autodétermination et l'apprentissage des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue hybride de l'éducation (RHÉ)*.
- ³ Au Québec, le plan d'intervention constitue l'outil de planification et de concertation préconisé par l'école pour organiser les services et les interventions visant à soutenir la réussite des élèves qui présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il représente le moyen à privilégier pour répondre aux besoins de l'élève et il doit être réalisé en concertation avec tous les acteurs concernés par son cheminement (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004).
- ⁴ 3 = enseignant, 4 = personnel des services complémentaires, 5 = direction d'école
1 = femme, 2 = homme ;
1 = primaire, 2 = secondaire, 3 = primaire-secondaire ;
de l'école (1, 2, [...] 14) ;
du participant dans l'école (si plusieurs personnes ont la même fonction dans une même école)
Les formateurs sont identifiés avec la lettre F + # dans la liste des formateurs.

Références

- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/1/030354411.pdf>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boulay, M.-F. (2021). *Enquête descriptive sur les activités de développement professionnel des enseignantes et des enseignants des écoles primaires publiques francophones et anglophones du Québec* [Mémoire de maîtrise non publié, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/68350/1/36957.pdf>
- Buczynski, S. et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- 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. <https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Dupuis-Brouillette, M. (2017). *Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais].
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>
- Field, S. L., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Council of Exceptional Children.
- Firestone, A. R., Cruz, R. A. et Rodl, J. E. (2020). Teacher study groups: An integrative literature synthesis. *Review of Educational Research*, 90(5), 675-709. <https://doi.org/10.3102/0034654320938128>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J. Y., Nadeau, M. F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan !* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational psychology review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Mason, L. H., Ciullo, S., Collins, A. A., Brady, S., Elcock, L. et Owen, L. S. (2022). Exploring Inclusive Middle-School Content Teachers' Training, Perceptions, and Classroom Practice for Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(2), 111-128.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève - Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le développement professionnel des enseignants*. ESF Éditeur.
- Mundy, M.-A., Howe, M. E. et Kupczynski, L. (2015). Teachers' perceived values on the effect of literacy strategy professional development. *Teacher Development*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.986335>

- Opfer, V. D. et Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Okito Pamijeko, P. et Savard, D. (2018). Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sur leur formation continue. *Education et francophonie*, 45(3), 106-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1046419ar>
- Pattison, K., Costigan, H., Keller, C. et Sekhar, D. (2022). Investigating the Effectiveness of an Adapted Professional Development Model in the Adoption of School Wellness Initiatives. *Health Education Journal*, 81(4), 492-501. <https://doi.org/10.1177/00178969221085160>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 38-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sims, S. et Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. et Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19415257.2010.489802>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (174), 31-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- 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 US and abroad. Technical Report*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- Yolcu, H. et Kartal, S. (2017). Evaluating of In-Service Training Activities for Teachers in Turkey: A Critical Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 918-926. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050602>

Pour citer cet article

Duchaine, M.-P., Gaudreau, N., Verret, C., Nadeau, M.-F., Bernier, V., Massé, L. et Bégin, J.-Y. (2024). Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention. *Formation et profession*, 32(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>