

Référence chapitre :

Larose, S., Renaulaud, C., Bationo, J.-C., Falardeau, E., Duchesne, S., Ouellet-Morin, I., & Côté, S. (2024). De la conception à l'implantation d'un programme fondé sur des données probantes : le cas du projet FORTUNE. Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 131-144). Presses universitaires de Louvain.

Référence ouvrage :

Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (Dir.). (2024). *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* Presses universitaires de Louvain.

De la conception à l'implantation d'un programme fondé sur des données probantes :

Le cas du projet FORTUNE

Simon Larose¹²⁴

Céline Renaulaud¹²⁴

Jean-Claude Bationo¹²⁴

Erick Falardeau³⁴

Stéphane Duchesne¹⁴

Isabelle Ouellet-Morin¹²⁵

Sylvana Côté¹²⁵

Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP)¹

Observatoire pour l'éducation et la santé des enfants (OPES)²

Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante
(CRIFPE)³

Université Laval⁴

Université de Montréal⁵

1. Introduction

La construction, la connaissance et l'utilisation des données probantes ont toujours constitué des défis importants pour les chercheurs, praticiens et décideurs du monde de l'éducation. Telles qu'en témoignent les observations de plusieurs experts internationaux, les connaissances scientifiques, générées par les recherches en éducation, seraient peu connues des praticiens et auraient, à ce jour, peu d'impact sur leurs pratiques éducatives (Galand & Janosz, 2020 ; Neal et al., 2015). Il semble donc tout à fait indiqué de poursuivre la réflexion sur les processus de production et de transfert des connaissances et les rôles que peuvent jouer chercheurs, praticiens et décideurs dans ces processus.

Depuis l'automne 2022, nous sommes impliqués dans un groupe de travail au Québec qui s'est engagé dans la conception d'une formation qualifiante sur la pratique du tutorat. À l'instar d'autres chercheurs (Siljander et al., 2005), nous avons défini le tutorat comme une intervention d'enseignement et d'accompagnement entre une personne expérimentée dans une discipline (la personne tutrice) et un ou quelques élèves en quête d'apprentissage dans cette discipline (l'élève tutoré). Le tutorat peut viser la remédiation des apprentissages comme leur enrichissement. La formation qualifiante que nous développons s'appelle le programme FORTUNE (FORmation au TUtorat pour Nouveaux ou futurs Enseignants). Il s'adresse à toute personne expérimentée, enseignante, professionnelle ou étudiante, désireuse d'exercer le rôle de tuteur en français auprès d'enfants d'âge primaire. En plus de viser le développement de compétences organisationnelles (par exemple, la planification et l'organisation du tutorat) et psychosociales (par exemple, des attitudes de bienveillance et des stratégies de soutien et d'accompagnement), la première phase de développement du programme a été orientée

vers la consolidation et l'enrichissement de compétences en lecture et en écriture (français). Le programme FORTUNE repose d'ailleurs sur une somme de données probantes issues des recherches sur le tutorat et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants.

Dans le cadre de ce collectif, nous présentons le contexte qui a mené à la décision de développer ce programme ainsi que la démarche que nous suivons actuellement afin d'en assurer le transfert dans les écoles du Québec (entre autres, la co-construction, le pilotage, l'expérimentation et l'implantation, ce que nous appelons le projet FORTUNE). Nous exposons ensuite certains grands principes des théories des sciences de l'implantation qui alimentent ce projet. Nous portons une attention toute particulière au *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR, cadre consolidé pour la recherche sur la mise en œuvre, Damschroder et al., 2009). Nous discutons des implications et limites de ces principes pour le projet FORTUNE et pour tous les projets de recherche en milieu scolaire qui visent une transformation pérenne des pratiques éducatives.

2. Contexte du projet FORTUNE

La pandémie de la Covid-19 a perturbé de façon importante les apprentissages des enfants du Québec et partout à travers le monde. Les fermetures d'écoles, les retraits fréquents d'enfants de classes en raison d'infections, les adaptations à l'enseignement à distance et l'ensemble des mesures sanitaires, imposées par les gouvernements, ont assurément constitué des éléments stressants pour les enfants, qui ont pu perturber la qualité de leurs apprentissages. À ce jour, quelques pays de l'OCDE ont déjà documenté la présence d'importantes pertes d'apprentissage chez les enfants du primaire et du secondaire, notamment en langue et en mathématique, et dans les milieux défavorisés (voir, par exemple, Betthäuser et al., 2023 ; Haeck & Larose, 2022). Au Québec,

l'Observatoire pour l'Éducation et la Santé des enfants (OPES) et le ministère de l'Éducation étudient actuellement, à travers le projet Résilience et Apprentissage, les pertes d'apprentissage en lecture chez les enfants du primaire. Les résultats préliminaires de ce projet laissent entrevoir des pertes importantes parmi les enfants québécois les plus vulnérables (Côté, Larose, & Haeck, 2023).

Dans ce contexte, le gouvernement du Québec a lancé en janvier 2021 un programme national de tutorat pour les élèves québécois les plus vulnérables¹. Ce programme invite le personnel actuellement en poste, suppléant ou retraité du réseau scolaire, de même que les étudiants collégiaux et universitaires, à offrir leurs services moyennant une rémunération financière.

Les données de méta-analyses récentes sur les impacts du tutorat en milieux défavorisés donnent raison au gouvernement du Québec d'investir dans cette mesure de soutien (Dietrichson et al., 2017 ; Neitzel et al., 2022 ; Nickow et al., 2020). Elles montrent notamment que le tutorat constitue une des mesures de soutien qui a le plus d'impact sur les apprentissages en langue et en mathématique des enfants (taille d'effet estimée à 0.37) et que sa portée est plus importante que celles d'interventions souvent plus dispendieuses comme la réduction du nombre d'élèves par classe, les camps d'été spécialisés, les programmes parascolaires, les interventions cognitives-comportementales et le coaching et mentorat d'élèves ou d'enseignants. Elles nous informent cependant aussi que ce ne sont pas tous les programmes de tutorat qui génèrent des effets positifs et significatifs sur les apprentissages des enfants et qu'il importe pour les milieux scolaires

¹ <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-covid-19-programme-de-tutorat-pour-eleves-vulnerables-le-gouvernement-du-quebec-devoile-une-offre-de-service-diversifiee>.

de s'assurer que l'implantation de la mesure respecte certains standards de qualité.

Comme nous l'avons souligné précédemment (Larose, 2012), la formation des tuteurs et tutrices qui interviennent auprès des élèves tutorés, ainsi que celle des coordonnateurs et des coordonnatrices (ou formateurs et formatrices) qui les accompagnent, constitue un des principaux éléments pivots de la qualité des programmes de tutorat. Aussi, la participation d'acteurs clés du milieu scolaire, dès la conception des programmes, et leur engagement sur le long terme, s'avèrent des facteurs contributifs de la qualité de l'implantation d'une telle mesure. Malheureusement, trop peu de programmes investissent dans des formations et encore moins le font en étroite collaboration avec des acteurs du milieu. Les recherches nous indiquent que la majorité des écoles ou organismes publics ou privés, qui encadrent des tuteurs, investissent très peu de temps dans ces processus se limitant à vérifier les antécédents personnels et judiciaires des tuteur et à les informer, via le WEB, des valeurs, des règles et des principes du tutorat (Larose, 2012).

3. Objectifs et étapes du projet FORTUNE

Dans ce contexte, nous avons démarré en 2022 le projet FORTUNE. Ce projet vise la co-construction, le pilotage, l'expérimentation et l'implantation d'une formation à la pratique du tutorat dans le domaine de la lecture et de l'écriture à l'ordre d'enseignement primaire. Spécifiquement, le projet FORTUNE se décline en six étapes (voir tableau 1 en annexe).

La première étape a été la création d'un groupe de travail. En août 2022, nous avons créé un groupe de travail constitué de 6 conseillers et conseillères pédagogiques, une enseignante, une agente des services régionaux de soutien et d'expertise (ASRSE), 5

chercheurs, une conseillère en formation et une fonctionnaire du gouvernement, et représentant 8 centres de services scolaires, deux universités québécoises et le ministère de l'éducation du Québec. Les membres de ce groupe, qui ont pour la plupart une expérience du tutorat (terrain ou recherche), se sont engagés à participer à 8 journées de travail pendant l'année scolaire 2022-2023. Ils ont reçu comme mandat de développer une formation destinée à toute personne expérimentée désirant intervenir comme tuteur ou tutrice en français auprès des enfants d'âge primaire. Ils devaient également s'engager à collaborer aux phases de pilotage, d'expérimentation et d'évaluation de la formation dans les milieux scolaires.

La seconde étape a été de co-construire avec les membres de ce groupe de travail la formation (le programme FORTUNE). Celle-ci devait être arrimée aux données probantes de la recherche sur le tutorat et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français chez les enfants, tout en demeurant à l'écoute des besoins et des contraintes des écoles, notamment celles des milieux défavorisés. Ce travail de co-construction a été mené pendant l'année 2022-2023. À ce jour, il a conduit à la conception d'un programme de formation à distance d'une durée de 12 heures qui ciblera toute personne expérimentée désireuse d'exercer la fonction de tuteur en français auprès d'enfants d'âge primaire (voir tableau 2 en annexe). Le programme se déclinera par une offre publique de 6 modules interactifs disponibles sur la plateforme BRIO². À travers la réalisation de ces modules, le participant sera amené à : (1) s'approprier les données et théories probantes sur le tutorat, (2) comprendre les fondements de la lecture et de l'écriture, (3) enrichir ses stratégies d'accompagnement en lecture et écriture, (4) adopter une conception évolutive de

² <https://www.brioeducation.ca/>

l'intelligence et de l'apprentissage, et développer des stratégies motivationnelles cohérentes avec cette conception, (5) planifier son tutorat, structurer les rencontres et intervenir de façon éthique et (6) reconnaître l'importance de la collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire. Un livre du formateur (voir tableau 3 en annexe) sera aussi édité afin de guider les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires dans la mise en œuvre de la formation dans leurs milieux scolaires.

La troisième étape du projet sera de piloter la formation auprès de conseillers pédagogiques externes au groupe de travail (automne 2023). Dès que les membres du groupe de travail auront testé chacun des modules et échangé sur les contraintes, et les ajustements nécessaires, la formation modulaire sera complétée par 5 conseillers pédagogiques qui n'auront pas participé au groupe de travail. Des groupes de discussion, auprès de ces conseillers, seront mis en place afin d'ajuster certains contenus et d'assurer une implantation dans les écoles qui respecte leurs contraintes et modes de fonctionnement.

La quatrième étape sera d'expérimenter une première version du programme dans 8 écoles primaires de milieux défavorisés (janvier à juin 2024). Cette première expérimentation aura pour objectifs de : (1) mesurer les appréciations que font les participants tuteurs du programme de formation et (2) évaluer les impacts de la formation sur leurs attitudes et compétences. Chaque conseiller pédagogique ou enseignant du groupe de travail (8) s'est engagé à recruter 15 personnes tutrices ou désirant exercer le tutorat dans leur milieu. Parmi les 120 personnes que nous recruterons, 60 seront assignées au programme FORTUNE et 60 à une condition sans formation. Les tuteurs « non formés » interviendront dans leur contexte habituel et ne recevront pas la formation

modulaire pendant cette phase d'expérimentation. Les conseillers pédagogiques, responsables des tuteurs « non formés », n'auront pas accès au livre du formateur. Les variables suivantes seront évaluées auprès de tous les tuteurs avant et après la formation : leur connaissance des contextes favorables au tutorat, leurs intérêts et attitudes à l'égard de la lecture et de l'écriture, leur perception des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture, leurs conceptions de l'intelligence et de l'apprentissage, leur maîtrise de stratégies renforçatrices d'une conception évolutive, leur perception des relations avec l'enseignante titulaire, leur sentiment d'autoefficacité à aider et à enseigner, et leur motivation pour la profession enseignante et le service communautaire. Les tuteurs « formés » donneront aussi une appréciation de la qualité de la formation et de sa capacité à répondre à leurs besoins.

La cinquième étape consistera à évaluer l'impact indirect du programme FORTUNE sur la qualité des relations de tutorat et sur les apprentissages et la motivation des élèves tutorés. Pendant l'année 2024-2025, nous conduirons une étude expérimentale randomisée à l'échelle des écoles auprès de la population des écoles primaires recourant au tutorat et ayant un indice de défavorisation de 8, 9 ou 10 à l'échelle IMSE du Québec (indice de défavorisation du milieu socioéconomique variant de 1 à 10). En 2020-2021, 705 écoles primaires au Québec étaient considérées « défavorisées » selon l'IMSE. Une offre de formation sera alors proposée aux conseillers pédagogiques de ces écoles et à leurs nouveaux tuteurs intervenant en 4^{ème} année, en leur précisant que cette offre sera limitée à 50 écoles. Visant une réponse positive de 100 écoles, le programme de formation sera alors assigné au hasard à 50 écoles et les autres écoles agiront comme groupe de contrôle. Les écoles du groupe contrôle recevront cependant la formation

l'année suivante. Nous pensons pouvoir rejoindre près de 5 élèves tutorés par école, ce qui impliquerait un échantillon de 500 élèves dont 250 seraient exposés à des tuteurs qui auraient complété le programme FORTUNE. Des questionnaires en prétest, post-test et suivi du tutorat seront complétés par les enseignants et les parents des élèves des deux groupes afin de mesurer les apprentissages des enfants pendant l'expérience de tutorat. Les enfants complèteront des mesures d'attitudes à l'égard de la langue et de l'écriture et une échelle de satisfaction des besoins motivationnels. Les tuteurs et les élèves tutorés se prononceront sur la qualité de leurs relations. Avec le soutien du ministère de l'éducation et l'autorisation des parents, nous colligerons également les notes à l'épreuve obligatoire en lecture de fin de 4^e année.

Si l'évaluation s'avère concluante, une dernière étape sera de faire la promotion du programme FORTUNE et de l'implanter à grande échelle.

4. Principes des théories de l'implantation qui guident le projet FORTUNE

Trop souvent, les programmes de prévention développés et expérimentés par des équipes de recherche n'arrivent pas à générer des effets positifs ou à perdurer lorsque qu'ils sont transférés dans les milieux de la pratique. Certains chercheurs estiment que plus du deux tiers des efforts des organisations et institutions à implanter un programme validé « scientifiquement » échoueraient dans leur tentative d'assurer ce transfert des connaissances (Damschroder et al., 2009). Les barrières à un transfert réussi proviendraient de différentes sources, certaines opérant en amont de la démonstration expérimentale et d'autres en aval. Ces sources peuvent provenir des concepteurs du programme et de leur *modus operandi* (par exemple, le travail en silo des chercheurs ou des praticiens), des bénéficiaires du programme (par exemple, des tuteurs peu motivés à

suivre les formations), des pourvoyeurs du programme (par exemple, des conseillers pédagogiques peu préparés à encadrer les tuteurs), des organisations qui accueillent ce programme (par exemple, une direction d'école qui ne croit pas à la pertinence du tutorat) et des politiques éducatives qui le guident (par exemple, l'absence de politiques ou de financements dédiés au tutorat). Les recherches sur les sciences de l'implantation nous rappellent les limites des études d'impact (par exemple, l'évaluation des effets post-programme, voir Galand et al., dans cet ouvrage) et insistent sur la nécessité de questionner aussi les acteurs concernés à différentes étapes du processus de transfert (c'est-à-dire, lors des étapes de conception, de pilotage, d'expérimentation et d'implantation) (Skivington et al., 2021). Ce type d'approche permet notamment de comprendre les défis rencontrés dans le transfert des connaissances (par exemple, réponse à un besoin, motivation des bénéficiaires et pourvoyeurs, adéquation du matériel d'intervention, ressources financières, arrimage des actions aux politiques), de les relever et, ainsi, d'assurer une plus forte pérennité et transférabilité des programmes.

Prenant acte de ces constats, nous avons adopté dans le projet FORTUNE un cadre d'analyse et d'action inspiré du *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR, Damschroder et al., 2009). Le CFIR fait la jonction entre des construits de différentes théories de l'implantation et se veut donc une proposition métathéorique. Bien qu'il ait d'abord été pensé pour guider l'implantation d'un programme préalablement validé du domaine de la santé, ce cadre théorique s'applique aussi très bien aux processus de co-construction, pilotage et expérimentation de nouveau programme (voir Rollin & Vincent, 2007) et au domaine de l'éducation. C'est dans cette perspective

plus large que nous utilisons le CFIR dans le cadre du projet FORTUNE (voir tableau 4 en annexe).

Le CFIR s’articule autour de 5 domaines (les caractéristiques du programme, les contextes externes au milieu preneur, la réalité interne du milieu preneur, les caractéristiques des personnes et les processus d’implantation) qui sont interdépendants et qui s’inscrivent dans un système au cœur duquel se trouve le milieu preneur. Chaque domaine inclut un nombre de vecteurs (V1 à V20). Chacun de ces vecteurs représente une force, positive ou négative, qui agit sur le transfert et la pérennité d’un nouveau programme. Chacun des vecteurs soulève également des questions qui orientent le processus de transfert. Dans la suite de ce chapitre, nous explicitons chacun de ces domaines et leurs vecteurs, précisons comment ils peuvent contribuer au processus transfert et discutons des enjeux que cela soulève pour le projet FORTUNE.

Les « caractéristiques du programme » incluent cinq vecteurs qui peuvent influencer le processus de transfert :

- La validité du programme telle que perçue par les acteurs du milieu preneur (V1) :
Qui a développé le programme ? Quelles sont ses évidences scientifiques ?
Comment bonifiera-t-il nos pratiques actuelles?
- Le caractère modulable du programme (V2) : Pourra-t-on l’adapter aux caractéristiques de notre milieu ? Pourra-t-on moduler son dosage ? Pourra-t-on l’offrir à différents groupes cibles ?
- La complexité perçue du programme (V3) : Combien d’étapes devront être réalisées ? Combien d’acteurs et de services seront mobilisés ? Comment s’inscrira le programme au regard de nos pratiques actuelles ?

- Le design du programme (V4) : La facture du programme sera-elle attrayante ? Ses différentes composantes seront-elles bien articulées entre elles ?
- Les coûts du programme (V5) : Avons-nous des financements récurrents pour ce type programme ? Devrons-nous demander des subventions ? Devrons-nous dispenser des enseignants ou des professionnels d'une partie de leur tâche ?

Le projet FORTUNE s'inscrit dans une démarche de co-construction des connaissances. Nous espérons que la création d'un groupe de travail actif dès l'étape de conception, constitué d'intervenants de différents horizons et engagé à s'impliquer jusqu'à l'étape d'implantation, contribuera à une perception positive de la validité du programme (V1). Les membres du groupe de travail seront en mesure de comprendre les fondements théoriques et empiriques du programme, de modéliser le transfert de ces connaissances pour leur milieu (nous avons d'ailleurs développé des modèles logiques de formation et de recherche à la suite de nos échanges) et de juger de la plus-value du programme pour leur milieu. Les membres « écoles » du groupe de travail seront, en quelque sorte, des ambassadeurs du programme dans leurs milieux respectifs.

Le choix d'une formation par modules pourrait aussi constituer un vecteur positif qui permettra aux milieux scolaires de moduler l'intervention en fonction de l'expertise de leurs tuteurs (V2). Un des enjeux, discuté à maintes reprises par le groupe de travail, est de former efficacement une grande diversité de tuteurs. Certains tuteurs sont des enseignants retraités, d'autres des enseignants non qualifiés, d'autres des étudiants en formation et d'autres des adultes de la communauté. La formation modulaire pourrait permettre de répondre à des besoins variés de formation, mais posera assurément un enjeu sur la fidélité de l'intervention et sur son évaluation.

Reconnaissant que la complexité perçue d'un nouveau programme représente souvent un frein à son implantation dans les milieux, nous avons choisi d'offrir le programme FORTUNE à distance sur une plateforme externe au milieu des écoles primaires, facilement accessible et pérenne (voir BRIO) (V3). Nous avons aussi choisi de rédiger un livre du formateur, qui s'adressera aux personnes responsables de mettre en œuvre le programme FORTUNE dans leur milieu scolaire (voir tableau 3 en annexe). Ce livre fournira un cadre et des balises aux formateurs afin de s'assurer que les tuteurs tirent le maximum de bénéfices de la formation. Il inclura notamment un *modus operandi* du travail d'accompagnement attendu des formateurs, ainsi que des exercices d'intégration et d'enrichissement, et des évaluations des apprentissages pour les tuteurs.

Le choix de développer la formation sur la plateforme Brio nous permet aussi de collaborer avec le service de développement professionnel de l'Université Laval. Ce service fournit à l'équipe des ressources techno pédagogiques précieuses (experts en formation à distance, montage, scénarisation, captation, design), qui contribueront assurément à la qualité du design du programme FORTUNE (V4). Les membres du groupe de travail sont régulièrement invités à commenter les modalités de formation et à suggérer des pistes de développement et d'innovation.

Le coût d'un nouveau programme est sans aucun doute le vecteur le plus critique dans le processus de transfert. Les gestionnaires en éducation évaluent souvent les coûts directs d'un nouveau programme (ressources humaines, financières et organisationnelles) sans nécessairement considérer les bénéfices financiers sur le long terme. Selon les données probantes de la recherche (voir, par exemple, Larose, 2012), une formation adéquate à la pratique du tutorat devrait améliorer l'efficacité de l'accompagnement et,

indirectement, la qualité des relations de tutorat et la motivation, les apprentissages et la réussite des élèves tutorés. En d'autres termes, le ratio coûts-bénéfices, notamment sur la réussite éducative, devrait être inférieur à 1 sur le long terme. Cette équation fait rarement partie des considérants des gestionnaires dans la décision d'implanter un nouveau programme. Nous sommes sensibles à cette réalité et avons tenté de diminuer au maximum les dépenses des milieux scolaires dans les différentes étapes du projet FORTUNE (V5). Actuellement, l'OPES finance les contrats de deux professionnels, qui travaillent au développement du programme et aux communications entre les membres du groupe de travail. L'Université Laval nous a octroyé une subvention de démarrage qui a permis d'intégrer une spécialiste en formation à distance et de bénéficier de services en développement de programme. Le ministère de l'éducation du Québec s'est engagé à couvrir tous les frais encourus par la participation des enseignants et des conseillers pédagogiques, membres du groupe de travail. Nous sommes aussi dans l'attente de réponses à des demandes de financement qui nous permettraient de bonifier les contenus de la formation actuelle (notamment en y ajoutant deux modules sur le tutorat en mathématique). À l'automne 2023, nous déposerons une demande de développement de partenariats au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui, si elle est octroyée, facilitera l'évaluation des effets expérimentaux auprès des élèves tutorés et l'implantation d'une première édition du programme FORTUNE dans les milieux scolaires. Nous savons que ces actions faciliteront les processus de développement, de pilotage et d'expérimentation du programme FORTUNE. Nous souhaitons également qu'elles guident les gestionnaires dans leur analyse des coûts-bénéfices du programme et dans l'implantation du programme dans leur milieu.

Certains vecteurs des « *contextes externes au milieu preneur* » peuvent également influencer le processus de transfert:

- La connaissance des besoins et contraintes des bénéficiaires (V6) : Quels sont les besoins des tuteurs ? Quel est leur degré actuel d'expertise ? Sont-ils intéressés par une formation ? Combien de temps sont-ils prêts à investir dans une formation ?
- Le réseautage du milieu avec des partenaires clés (V7) : Qui pourra nous référer des tuteurs ? Qui financera le temps de tutorat ? Qui fera la promotion du programme de formation ?
- La pression exercée par des tierces parties quant à l'urgence ou la nécessité d'implanter le programme (V8) : Quelles sont les attentes des gouvernements? Le contexte social et politique est-il propice à ce genre d'action ?
- Les motivations et politiques externes (V9) : Le programme s'arrime-t-il aux intentions gouvernementales? Est-il dans la lignée des plans d'actions ministériels ?

Connaître le profil et les besoins des tuteurs en exercice a constitué le premier objectif du groupe de travail et de l'étape 2 du projet FORTUNE (V6). Les premiers échanges sur le développement du programme ont notamment permis de constater qu'il existe une grande diversité de tuteurs (enseignants qualifiés et non qualifiés, professionnels, étudiants, adultes de la communauté, parents), que leur maîtrise des fondements de la lecture et de l'écriture varie grandement d'un tuteur à l'autre et qu'une formation flexible et modulaire, touchant à la fois des compétences didactiques, psychosociales et organisationnelles, répondrait efficacement aux besoins généraux de formation. Le groupe a également jugé qu'une formation structurée pourrait avoir des effets positifs sur la mobilisation, l'engagement et la persévérance des tuteurs. Il a en

même temps soulevé l'importance de la supervision et de l'accompagnement des tuteurs. Le groupe fut aussi d'avis qu'une formation pourrait améliorer les apprentissages et la socialisation des élèves tutorés ainsi que le dynamisme et l'engagement des collègues, notamment des enseignantes des élèves tutorés.

Le réseautage du milieu avec des institutions et organismes externes constitue un vecteur important du transfert des connaissances. Dans le projet FORTUNE, nous avons établi des alliances entre des chercheurs universitaires, des centres de services scolaires, des écoles et le ministère de l'éducation (voir tableau 1 en annexe). Des alliances éventuelles sont aussi envisagées avec des organismes communautaires qui offrent du tutorat à leurs bénéficiaires. Lorsque le programme FORTUNE sera prêt à être expérimenté et implanté, nous pensons que ces alliances faciliteront les démarches de promotion du programme dans les écoles primaires et milieux communautaires, de recrutement de tuteurs et formateurs, et de financement des heures de formation et de tutorat (V7). Une grande conférence sur l'efficacité et l'efficience du tutorat, organisée par l'OPES et regroupant ces différents acteurs, a d'ailleurs été tenue en mars 2022 dans le but d'initier un tel maillage³. Des demandes de subvention ont aussi été déposées aux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec dans le but de nous aider à expérimenter et implanter le programme et, notamment, de défrayer les coûts de formation et du tutorat. Une rencontre avec la table de concertation des directions pédagogiques des centres de services scolaires a aussi été menée en juin 2023 afin de présenter l'avancement des travaux du groupe FORTUNE et de définir un plan d'action avec eux.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=Q65OmkDgv7k>

Les vecteurs 8 et 9 font référence aux pressions exercées par des tierces parties quant à l'urgence ou la nécessité d'implanter un nouveau programme et aux motivations et politiques externes (voir également Janosz et al., dans cet ouvrage). Comme nous l'avons précisé dans le contexte de ce chapitre, le projet FORTUNE s'inscrit dans la foulée des actions prioritaires postpandémiques du présent gouvernement du Québec (CAQ : Coalition Avenir Québec). Ce gouvernement vient d'être renouvelé pour un second mandat. Il existe donc une certaine pression sociale et politique de voir le tutorat opérer rapidement dans les écoles du Québec et générer des résultats probants sur la qualité des apprentissages et la réussite des enfants. Ce contexte représente à la fois un facilitateur et une barrière pour le projet FORTUNE. Il est facilitant parce que les politiques actuelles du ministère de l'Éducation, et les plans d'action qui en découlent, identifient précisément le tutorat comme mesure de soutien prioritaire⁴, parce que les ressources financières sont actuellement au rendez-vous et parce que ce type de mesure reçoit une forte approbation sociale. De plus, choisir de prioriser et financer ce type de mesure engendre assurément un capital politique pour le parti de la CAQ.

Ce contexte est aussi associé à de possibles barrières pour le processus de transfert. La fin d'un second mandat pour un parti politique peut créer de l'instabilité et fragiliser les ressources prévues pour le projet. Aussi, le contexte pandémique peut avoir diminué les énergies et la motivation des personnels scolaires, ce qui pourrait fragiliser l'engagement des conseillers pédagogiques et des enseignantes envers le projet FORTUNE. Enfin, devant la pénurie actuelle de ressources humaines au Québec et en

⁴ <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-covid-19-un-plan-actualise-pour-leducation-des-mesures-importantes-pour-maintenir-nos-ecoles-ouvertes-et-soutenir-la-reussite-scolaire>

raison des faibles taux de chômage, il pourrait aussi être difficile de recruter et d'engager des tuteurs et de les fidéliser pour la durée totale du projet.

Le potentiel de transfert d'un programme peut aussi être influencé par « la réalité interne du milieu preneur ». Cette réalité s'articule autour de trois vecteurs :

- Les caractéristiques structurales du milieu preneur (V10) comme sa taille, sa maturité, sa densité, la stabilité de son personnel et ses processus décisionnels
- Les relations et communications formelles et informelles entre les membres de ce milieu (V11)
- La culture et le climat institutionnel (V12), c'est-à-dire, les normes, valeurs et postulats du milieu preneur ainsi que les rapports qui le sous-tendent.

Du point de vue des caractéristiques structurales, relationnelles et communicationnelles, les recherches, citées par Damschroder et ses collègues (2009), suggèrent que la stabilité des équipes de travail, la décentralisation des pouvoirs, l'expérience des gestionnaires, la clarté et la qualité des communications formelles, la qualité des liens affectifs entre les membres d'un milieu preneur, et la présence de communautés apprenantes sont tous des facteurs qui favoriseraient le processus de transfert. Dans le contexte du programme FORTUNE, il s'avérera donc important de sensibiliser les gestionnaires des écoles participantes au rôle déterminant de ces paramètres (V10), de viser à ce que le programme soit géré dans les écoles par des équipes stables, expérimentées et décisionnelles (V10) et de les inciter à créer des communautés apprenantes qui veilleront à monitorer l'implantation du programme et à en assurer la pérennité (V10 et V11).

Quant à la culture et au climat institutionnel, il s'avère que le besoin de changement exprimé par les membres du milieu preneur, la compatibilité entre leurs valeurs et normes et celles de l'institution, le leadership des gestionnaires, les rétroactions et reconnaissances qu'ils manifestent à leurs personnels, la présence de ressources humaines, physiques et financières, l'accès aux informations et connaissances sur l'intervention proposée et un climat de travail centré sur la réciprocité, la reconnaissance des expertises, la sécurité et l'ouverture contribueraient à la qualité du processus de transfert. Dans le contexte du projet FORTUNE, nous avons multiplié les rencontres d'information à des tables de concertation, réunissant des gestionnaires et des intervenants des centres de services scolaires, et donné plusieurs conférences sur la nature, les visées et les pratiques probantes de tutorat, et sur les conditions institutionnelles à mettre en place pour en favoriser son implantation⁵. Nous souhaitons que ces interventions aient pu sensibiliser les gestionnaires à l'importance de la culture et du climat de leur école (V12).

Les « caractéristiques des personnes » accueillant le nouveau programme (dans notre cas les conseillers pédagogiques et intervenants des écoles primaires) constituent le 4^e domaine du CFIR et s'articule principalement autour de 4 vecteurs :

- La connaissance et les croyances de ces personnes sur le programme (V13)
- Leurs sentiments d'autoefficacité à implanter le programme (V14)
- Leur expérience avec l'implantation de nouveaux programmes (V15)
- Leur identification à leur institution d'attache (V16)

⁵ Voir par exemple <https://www.youtube.com/watch?v=Q65OmkDgv7k>

Nous pensons que plusieurs de ces paramètres sont pris en compte dans le projet FORTUNE. Afin de nourrir le processus de co-construction, nous avons préparé une recension des écrits sur les programmes de formation au tutorat d'élèves du primaire et sur l'évaluation de ces programmes. Cette recension a été partagée entre les différents membres de l'équipe de travail et a servi de base de discussion à nos échanges. Elle a montré combien il est pertinent d'exposer les tuteurs à des formations initiales et continues, qui visent le développement de compétences didactiques, psychosociales et organisationnelles. Elle a aussi démontré que la supervision et l'accompagnement en cours de tutorat, notamment par la création de communautés d'apprenants, constituent des dispositifs importants d'intégration des acquis de formation. Elle a en même temps montré la presque totale inexistence d'évaluation des programmes de formation.

Plusieurs écoles ou organismes proposent des formations à leurs tuteurs mais très peu en évaluent leurs impacts. On ne connaît pas vraiment la plus-value que donnent les formations tant pour les tuteurs que pour les élèves accompagnés. Les faits saillants de cette recension ont notamment été interprétés à la lumière des expériences terrains de nos partenaires et des contraintes et possibilités des milieux preneurs (V13). Nous sommes aussi convaincus que l'intégration des praticiens à l'équipe, dès la conception du programme FORTUNE, le fait de pouvoir échanger avec des partenaires de différents milieux et le fait de s'engager sur une longue période de travail (A-2022 à P-2026) favoriseront le développement des sentiments d'efficacité des intervenants à implanter la mesure dans leurs milieux respectifs et, indirectement, la qualité du processus de transfert (V14).

Lors du recrutement des personnes membres de l'équipe de travail, nous avons priorisé des conseillers et des intervenants qui ont une vaste expérience du tutorat ou qui ont déjà participé à l'implantation de mesures de soutien dans leurs milieux (par exemple, l'aide aux devoirs) (V15). Nous avons également pris soin d'inviter des partenaires qui sont bien intégrés dans leur milieu scolaire, qui ont des relations positives et constructives avec leurs directions et qui sont d'ailleurs recommandés par celles-ci (V16).

Les « processus d'implantation » constituent le dernier domaine du CFIR et regroupent 4 vecteurs :

- La planification (V17) : Quelles sont les étapes à réaliser ? Quel est le plan d'action ? Qui sont les acteurs à mobiliser ?
- L'engagement (V18) : La personne coordonnatrice est-elle respectée par ses collègues ? Son rôle a-t-il été formalisé par la direction ? Est-elle perçue comme une agente de changement ?
- L'exécution (V19) : La personne coordonnatrice suivra-t-elle le plan à la lettre ? Offrira-t-elle le programme dans son intégralité ?
- La réflexion et l'évaluation (V20) : La personne coordonnatrice recevra-t-elle une rétroaction sur la mise en œuvre qu'elle a opérée dans son milieu ? Ces rétroactions seront-elles pertinentes, précises et constructives ?

Le projet FORTUNE constitue en soi une planification de l'implantation du programme. Il prévoit des étapes de co-construction, de développement, de pilotage et d'expérimentation. Il propose un guide et un plan au processus de transfert, et à une implantation progressive d'un nouveau programme. Il implique des acteurs interpellés par le tutorat et des stratégies de communication, qui visent le développement progressif

d'une vision commune entre les milieux preneurs, les chercheurs et les bailleurs de fonds (V17).

Renforcer l'engagement de personnes clés du milieu est également un objectif poursuivi par le projet FORTUNE. Les conseillers pédagogiques et les intervenants, approchés pour faire partie du groupe de travail, sont perçus comme des leaders dans leur milieu soit parce qu'ils ont déjà implanté avec succès des mesures de soutien (par exemple, l'aide aux devoirs), soit parce que leurs idées et leurs opinions en cette matière, et notamment sur le tutorat, sont respectées par leurs pairs (V18). La formation que ces personnes clés recevront via le projet FORTUNE (par exemple, par l'appropriation de données probantes sur le tutorat, par le partage d'expériences avec d'autres conseillers ou par des réflexions d'après les résultats des expérimentations du programme), contribuera également à faire d'eux et elles des agents de changement (V18).

L'exécution fait référence au suivi d'un plan clair et structuré dans les différentes étapes de transfert, et notamment aux moments du pilotage du programme et de son implantation. Dans le livre du formateur, nous expliquerons aux conseillers pédagogiques comment utiliser de façon optimale la formation sur BRIO. Nous préciserons les pratiques probantes dans l'implantation d'un programme de tutorat (par exemple, dépistage des élèves en besoin, sélection et formation des tuteurs, jumelage élève-tuteur, dosage et fréquence du tutorat, supervision des tuteurs et communautés apprenantes, reconnaissance des tuteurs). Le présent chapitre sera aussi utilisé pour informer et sensibiliser les conseillers et intervenants à la rigueur des processus de développement et d'implantation d'un nouveau programme d'intervention, et à l'importance des étapes de pilotage et d'expérimentation. Des exercices de réflexion seront développés pour faire un

retour sur la lecture (V19). Enfin, un site d'échange réservé à l'équipe de travail a été conçu afin maintenir les processus de production actifs entre les temps de rencontre et de stimuler le partage de ressources et d'expertises entre les membres de l'équipe (V19).

Le dernier vecteur (réflexion et évaluation) fait référence aux rétroactions qualitatives et quantitatives données aux responsables de programme sur les progrès et la qualité de l'implantation. Ces processus peuvent aussi opérer lors des étapes de conception, de pilotage et d'évaluation de l'intervention. Ce paramètre illustre l'importance de questionner tous les acteurs non seulement au moment du pilotage du programme, mais également pendant les étapes de co-construction et d'expérimentation. Il suggère également de fournir des rétroactions continues, simples, utiles et illustrées aux responsables de programme sur ce qui a été fait et doit être fait, sur la façon dont les actions ont été menées et doivent être menées, et sur les résultats observés. Dans le contexte du projet FORTUNE, ces processus de réflexion et d'évaluation seront activés par les échanges d'équipe, par l'élaboration et le suivi d'un plan de transfert, par la production du livre du formateur et de listes de contrôle et par des retours illustrés sur les données des résultats d'évaluations (V20). Des infographies et clips vidéo seront créés pour informer les milieux de l'évolution du projet et de l'atteinte d'objectifs (V20).

5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté un modèle explicatif du processus de transfert inspiré du *Consolidated Framework for Implementation Research* (Damschroder et al., 2009). Ce modèle s'articule en 5 domaines et regroupe 20 vecteurs. Nous avons exploré l'application de ce modèle au projet FORTUNE, une initiative de l'OPES menée en partenariat avec des centres de services scolaires, des écoles primaires et le ministère

de l'Éducation du Québec. Cette initiative vise à concevoir, piloter, évaluer et implanter un programme de formation à l'exercice du tutorat, destiné à toute personne expérimentée désireuse d'exercer le rôle de tuteur en français auprès d'enfants d'âge primaire. Le modèle a mis en évidence le rôle important de certaines caractéristiques des milieux preneurs, des contextes externes aux milieux preneurs, du programme, des personnes chargées d'implanter le programme et des processus d'implantation dans l'activité de transfert. Nous croyons que ce modèle pourra nous aider à développer un programme de formation efficace et efficient, qui aura toutes les chances d'être adopté par les écoles primaires et d'être pérenne. Nous sommes également d'avis que ce modèle peut aider les communautés scientifiques et de praticiens à structurer l'amorce et le développement de projets de recherche, qui aspirent à changer en profondeur les pratiques éducatives de formation et d'accompagnement.

Tableau 1. Les six étapes du projet FORTUNE

Étape 1 : La création d'un groupe de travail	- 6 conseillers pédagogiques - 1 enseignante - 1 agente des services régionaux de soutien et d'expertise - 5 chercheurs - 1 conseillère en formation - 2 universités québécoises - 8 centres de services scolaires - 1 représentante du ministère de l'Éducation du Québec	Août 2022
Étape 2 : Le développement de la formation	- Huit journées de formation - Échanges sur le profil des tuteurs - Échanges sur les besoins des tuteurs en exercice - Présentation de données probantes sur le tutorat - Présentation de données probantes sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire - Discussion de ces données avec les praticiens - Atelier de formation sur les conceptions de l'intelligence et la neurodiversité - Atelier de formation sur le rapport à la lecture et l'écriture - Développement d'un modèle logique de formation - Développement d'un modèle logique de recherche - Élaboration d'un plan de formation - Rédaction d'un livre du formateur	Septembre 2022 à août 2023

Étape 3 : Le pilotage de la formation dans les écoles	- Test de la formation par le groupe de travail - Test de la formation par des conseillers et conseillères pédagogiques externes au groupe de travail - Groupes de discussion - Révisions et ajustements de la formation - Échanges sur les modalités d'implantation	Septembre 2023 à décembre 2023
Étape 4 : L'expérimentation auprès de personnes tutrices	- Étude expérimentale auprès de 120 tuteurs (60 participent au programme FORTUNE et 60 interviennent sans cette formation) - Prétest et post-test sur les attitudes et les compétences des tuteurs - Mesure de l'appréciation de la formation	Janvier 2024 à juin 2024
Étape 5 : L'expérimentation auprès d'élèves tutorés	- Étude expérimentale auprès de 500 élèves tutorés de 4^e année du primaire (250 seront tutorés par des tuteurs du programme FORTUNE et 250 seront tutorés par des tuteurs témoins) - Prétest et post-test sur les apprentissages en lecture et en écriture des élèves tutorés et sur leur satisfaction de besoins motivationnels - Évaluation de la qualité de la relation de tutorat - Examen des résultats à l'épreuve obligatoire de lecture et écriture (MEQ)	Septembre 2024 à juin 2025
Étape 6 : L'implantation	- Annonce publique du programme - Promotion auprès des centres de services scolaires - Promotion par le MEQ - Promotion par l'Université Laval	Septembre 2026

Tableau 2. Le synopsis du programme FORTUNE

Modules	Objectifs	Modalités	Compétences visées
Module 1 : Le tutorat : que dit la science (1 heure)	- Définir le tutorat - Comprendre ses effets sur le développement et les apprentissages des enfants - Comprendre ses mécanismes d'action - Identifier les contextes et conditions favorables au tutorat	- Point de vue d'experts - Témoignages de tuteurs - Exercices réflexifs	Compétence organisationnelle
Module 2 : Fondements de l'accompagnement à la lecture et à l'écriture (3 heures)	- Comprendre l'importance du lien entre lecture et écriture - Comprendre ce que signifie être un bon lecteur et un bon scripteur - Comprendre l'importance de la métacognition dans le tutorat - Acquérir quelques connaissances sur l'histoire et les fonctions de l'écriture	- Point de vue d'experts - Témoignages de tuteurs et d'élèves - Exercices réflexifs - Quiz	Compétence didactique
Module 3 : Accompagner l'élève tutoré en lecture et en écriture au primaire (3 heures)	- Comprendre quelles sont les compétences à développer en lecture au 2^e cycle du primaire - Comprendre quelles sont les attentes en lecture au 2^e cycle du primaire - Connaître les stratégies déployées par les élèves en lecture - Connaître les différents profils de lecteur - Comprendre les difficultés des élèves en lecture au 2^e cycle du primaire - Aider les élèves en lecture - Se familiariser avec des stratégies gagnantes pour atteindre les objectifs et surmonter les obstacles en lecture	- Mise en scène de cas - Exemples et contre-exemples - Quiz	Compétence didactique
Module 4 : Les conceptions de l'intelligence et les stratégies motivationnelles (2 heures)	- Expliquer les conceptions statique et évolutive de l'intelligence - Reconnaître les effets de ces conceptions sur la motivation, les apprentissages et la réussite scolaire des enfants - Reconnaître les effets de ces conceptions sur l'exercice du tutorat - Identifier des stratégies motivationnelles cohérentes avec la conception évolutive - Pratiquer ces stratégies en contexte de tutorat	- Capsules animées - Simulations - Exercices réflexifs - Quiz	Compétence psychosociale
Module 5 : La planification, le suivi et la clôture des rencontres de tutorat (2 heures)	- Planifier le processus de tutorat - Organiser le déroulement des rencontres de tutorat - Comprendre les enjeux de la clôture de la relation de tutorat - Intervenir de façon éthique - S'approprier un journal de bord	- Capsules animées - Exercices réflexifs	Compétence organisationnelle
Module 6 :		- Conférence dynamique	

La collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire (1 heure)	- Clarifier les rôles respectifs de la personne tutrice et de l'enseignant ou enseignante titulaire - Reconnaître le caractère systémique de la relation de tutorat - Identifier les objets de concertation entre la personne tutrice et l'enseignant ou l'enseignante titulaire - Expliquer les principes de collaboration entre la personne tutrice et l'enseignant ou l'enseignante titulaire - Préciser les balises éthiques de cette relation	- Témoignages de tuteurs et d'élèves - Témoignages d'enseignants - Exercices réflexifs - Études de cas	Compétence psychosociale
--	--	---	---------------------------------

Tableau 3. Table des matières du livre du formateur du programme FORTUNE

- 1) À qui s'adresse ce livre et comment l'utiliser en lien avec la plateforme BRIO
- 2) Les fondements du programme FORTUNE
 - a. La lecture et l'écriture
 - b. Les retards d'apprentissage
 - c. Le tutorat comme mesure de remédiation et d'enrichissement
 - d. Les compétences des tuteurs et l'importance de la formation initiale
- 3) Le processus de conception du programme FORTUNE
- 4) Les personnes visées par le programme FORTUNE
 - a. Les personnes tutrices
 - b. Les élèves tutorés
- 5) Les six objectifs du programme FORTUNE
 - a. S'approprier les données probantes sur le tutorat et les pratiques efficaces qui en découlent.
 - b. Comprendre les fondements de la lecture et de l'écriture
 - c. Enrichir ses stratégies d'accompagnement en lecture et écriture.
 - d. Adopter une conception dynamique de l'intelligence et de l'apprentissage, et développer des stratégies motivationnelles cohérentes avec cette conception.
 - e. Planifier le tutorat, structurer les rencontres et intervenir de façon éthique.
 - f. Reconnaître l'importance de la collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire.
- 6) La description des 6 modules
 - a. Les témoignages d'experts, de praticiens, de tuteurs et d'élèves
 - b. Les stratégies d'animation
 - c. Les exercices d'intégration et d'enrichissement
 - d. Les exercices d'auto-évaluation
- 7) La mise en œuvre du programme et le rôle des formateurs
- 8) Conclusion

Tableau 4. Résumé du *Consolidated Framework for Implementation Research et adaptation* au projet FORTUNE

Domaines	Vecteurs	Applications dans le projet FORTUNE
1. Caractéristiques du programme	V1 : Validité perçue V2 : Caractère modulable V3 : Complexité V4 : Design V5 : Coûts	- Démarche de co-construction - Formation modulaire sur BRIO - Formation à distance - Soutien du service de développement professionnel - Financements de différentes sources
2. Contextes externes au milieu preneur	V6 : Besoins des bénéficiaires V7 : Réseautage V8 : Pression exercée par une tierce partie V9 : Motivations et politiques externes	- Discussion en groupe de travail - Alliances avec les centres de services scolaires et le MEQ - Arrimage au plan d'action du ministre de l'Éducation et aux priorités ministérielles - Financement par le gouvernement
3. Réalité interne du milieu preneur	V10 : Caractéristiques structurales V11 : Relations et communications V12 : Culture et climat	- Concertation - Sensibilisation des gestionnaires - Gestion du programme par des intervenantes stables et expérimentées - Création de communautés d'apprenants
4. Caractéristiques des personnes	V13 : Connaissances et croyances V14 : Sentiments d'autoefficacité V15 : Expériences V16 : Identification	- Partage des connaissances et expertises - Engagement à long terme - Expériences antérieures de tutorat ou mentorat - Membres du groupe de travail recommandés par les directions et perçus comme des ambassadeurs dans leur milieu.
5. Processus d'implantation	V17 : Planification V18 : Engagement V19 : Exécution V20 : Réflexion et évaluation	- Conception d'un livre du formateur - Poursuite des activités du groupe de travail après les expérimentations - Développement d'un plan d'action et d'implantation - Rétroactions des formateurs, tuteurs et élèves tutorés - Évaluation du plan d'action et d'implantation

Références

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the Covid-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375-385.
- Côté, S., Larose, S., & Haeck, C. (2023). Effects of school disruptions in the years 2020 and 2021 on the learning of Quebec Children. *Édition spéciale Éducation Canada/EdCan network*. Printemps 2023.
- Damschroder, L. J., Aron, D. A., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4, 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282.
- Galand, B., & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Que dit la recherche ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Haeck, C., & Larose, S. (2022). What is the Effect of School Closures on Learning in Canada? A Hypothesis Informed by International Data. *Canadian Journal of Public Health*, 113, 36-43.
- Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux. In G. M. Tarabulsky & M.

Provost (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (Vol. 2, pp. 239-263). Presses de l'Université du Québec.

Neal, J. W., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J., & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the research-practice gap: A typology. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 422-435.

Neitzel, A., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149-179.

Nickow, A. J., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence* (EdWorkingPaper: 20-267). Annenberg Institute at Brown University.

<https://edworkingpapers.org/sites/default/files/ai20-267.pdf>

Rollin, J., & Vincent, V. (2007). *Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec*. Université du Québec.

Siljander, R. P., Reina, J. A., & Siljander, R. A. (2005). *Literacy Tutoring Handbook*. Charles C. Thomas, Publisher, Ltd.

Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: Update of Medical Research Council guidance. *BMJ*, 374, 2061.