

Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation

Nancy GRANGER, Ph.D.

Professeure invitée au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (EASS)
UQAM, Montréal

France DUBÉ, Ph.D.

Professeure au département d'éducation et formation spécialisées
UQAM, Montréal
Groupe de recherche « Apprenants en difficulté et littératie » (ADEL)

Résumé : Au Québec, les récentes réformes en éducation ont conduit à l'intégration de nombreux élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire au secondaire. En 2006, la fonction d'enseignant-ressource est créée pour soutenir les enseignants qui connaissent peu les caractéristiques des élèves en difficulté. Dans ce contexte de nouveaux besoins de formation mais aussi d'accompagnement émergent dans ce contexte que les enseignants trouvent souvent difficile. Cet article traite d'une recherche-action formation menée au sein de trois équipes-écoles désireuses d'optimiser la fonction d'enseignant-ressource. Les facilitateurs et des obstacles rencontrés nous ont conduits à proposer un modèle d'accompagnement qui respecte à la fois les besoins des enseignants, ceux des élèves ciblés et les caractéristiques du milieu scolaire.

Mots-clés : Accompagnement - Élèves à risque - Enseignants - Pédagogie différenciée - Pratiques efficaces - Réussite scolaire.

Defining resource teacher at the secondary school : an action research training

Summary : In Quebec, the recent education reforms has integrated inclusive vision making integration of students at risk or HDAA favorable into regular classes in high school. In 2006, the task of resource teacher is created to support teachers in this process. Since teachers know little about the characteristics of students in difficulty and are clueless about the possible solutions to deploy their teaching strategies requires training but also mentoring. This article discusses an action research training conducted within three school teams wishing to optimize resource teacher task. Taking into account the facilitators and obstacles experienced have led us to develop a support model that respects both the needs of teachers and those of the students who benefit from the service.

Keywords : At risk students - Differentiated instruction - Effective practices - Monitoring - School achievement - Teachers.

CONTEXTE

La refonte des programmes et l'implantation de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) ont amené des transformations majeures dans le milieu scolaire québécois. Les visées inclusives proposées par le ministère (MELS) ont amené l'intégration de nombreux élèves à besoins particuliers en classe ordinaire au secondaire. Pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages et accompagner les enseignants qui ont pour mandat de les guider vers la réussite scolaire, le Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (MELS) crée la fonction d'enseignant-ressource. Dans le but de baliser la tâche des enseignants retenus pour s'acquitter de cette fonction, le MELS et la Fédération des syndicats des enseignants (FSE) ont produit respectivement un référentiel.

Le premier a été produit en 2006 et provient de la direction de l'adaptation scolaire et la direction générale des relations de travail. Il s'intitule *Document de soutien à l'intention des commissions scolaires*¹. Le document propose les grandes orientations quant au rôle et aux fonctions de l'enseignant-ressource : « Parmi l'ensemble des orientations du Programme de formation, celles qui portent sur un appui au renouvellement de pratiques interpellent particulièrement le rôle que devrait jouer l'enseignant-ressource. Ce dernier devrait soutenir les enseignants au regard de quatre volets qui, bien que distincts, sont interdépendants. » (p. 5). Voici un aperçu de la définition des sphères d'intervention telles que décrites dans leur document. L'enseignant-ressource 1) mettra en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre aux apprenants d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, et, ultérieurement, viser la réussite éducative (**différenciation pédagogique**) ; 2) offrira du soutien et de l'accompagnement aux élèves dans le but de permettre le développement de leurs compétences (**accompagnement**) ; 3) rétroagira en fonction des besoins des élèves ciblés (**régulation**) ; 4) collaborera avec les différents acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, orthopédagogues, orthophoniste) en vue de créer des conditions d'enseignement-apprentissage favorables et d'harmoniser les interventions pédagogiques (**collaboration**) (SEJ, p. 9).

Le deuxième document s'intitule *Référentiel sur les élèves à risque ou HDAA*² et a été produit en 2009 puis mis à jour en 2013 par la Fédération des syndicats des enseignants (FSE). Dans ce référentiel, la fonction d'enseignant-ressource est définie de façon plus générale en s'appuyant sur les mêmes sphères d'intervention qui sont proposées dans le document de la SEJ présenté ci-haut. Le référentiel est, quant à lui, régi par la convention collective des enseignants qui stipule que l'enseignant-ressource : 1) Assume un rôle de suivi scolaire auprès des élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ; 2) Assume des tâches d'encadrement et de soutien auprès de ces élèves ; 3) Travaille en concertation avec les enseignants des élèves qui lui sont référés et 4) Travaille en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves.

1. Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2006). Document de soutien à l'intention des commissions scolaires (2006) élaboré par les *Services éducatifs aux jeunes (SEJ)*.

2. *Fédération des syndicats de l'enseignement* (2009, 2013). Référentiel sur les élèves à risque ou HDAA.

Il est important de préciser ici que la fonction d'enseignant-ressource doit être attribuée à un enseignant du secteur régulier à temps plein pour un maximum de 50% de sa tâche totale d'enseignement. La commission scolaire détient la responsabilité de nommer annuellement l'enseignant-ressource après consultation de l'équipe enseignante concernée. Or, nommer des enseignants qui disposent des compétences nécessaires pour assumer la fonction tel que prescrite dans les documents présentés s'avère un exercice difficile puisque de nombreuses études démontrent que les enseignants se sentent peu outillés pour aider les élèves à risque ou HDAA (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, Legendre, 2008) et qu'ils peinent à identifier les difficultés qu'ils éprouvent. (Prud'homme et Leclerc, 2014 ; Rousseau, 2012). La partie qui suit présente plus en détails les compétences en jeu pour assumer la fonction d'enseignant-ressource.

PROBLÉMATIQUE

Ainsi, pour choisir les enseignants qui occuperont cette fonction, l'équipe enseignante devrait procéder à l'étude des compétences des personnes intéressées ou pressenties. Les documents présentés précédemment nous permettent de relever cinq types de compétences particulières qui devraient caractériser les enseignants-ressources. Ces compétences peuvent ainsi servir d'indicateurs aux décideurs. L'enseignant-ressource devrait avoir développé :

1. des compétences pédagogiques qui favorisent le recours à des moyens d'enseignement diversifiés et à des stratégies adaptées au type de tâche à réaliser.
2. des compétences didactiques qui permettent de structurer l'apprentissage différemment en fonction des types de connaissances à mobiliser au cours d'une tâche.
3. des compétences relationnelles qui prédisposent à l'accompagnement et au soutien. Une grande ouverture d'esprit et une capacité à se questionner.
4. des connaissances actualisées au sujet des caractéristiques des élèves en difficulté qui permettent de soutenir les enseignants quant aux besoins spécifiques des élèves ciblés et d'intervenir adéquatement auprès de ces derniers.
5. une vision de la diversité qui encourage le travail en partenariat et qui contribue à tisser des liens forts avec les élèves ainsi qu'avec les collègues.

Ces compétences sont en fait l'expression des pratiques dites efficaces rapportées dans de nombreux écrits (Hattie, 2009 ; Tomlinson et McTighe, 2010). Or, le rapport d'évaluation produit par Gaudreau *et al.* (2008) montre que les enseignants en exercice, après plus de dix années de métier, utilisent toujours des pratiques de type conventionnel et ont peu intégré les changements suggérés par la nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* implantée en 1999.

Partant de ces constats, des questions surgissent : comment l'enseignant-ressource, qui ne dispose d'aucune formation spécifique en adaptation scolaire, peut-il répondre aux attentes ? De même, de quelle façon peut-il axer ses interventions sur l'enseignement de stratégies qui permettent le développement d'habiletés de haut niveau cognitif lorsqu'il agit dans un contexte de classe plutôt axé sur la

transmission des connaissances? Comment développer l'identité professionnelle des enseignants-ressources qui doivent soutenir les élèves et les enseignants et collaborer en eux, alors que de nombreux travaux montrent que les enseignants travaillent selon une culture du *chacun pour soi* dans les écoles secondaires?

Ces quelques questions montrent déjà à quel point le fait d'assumer la fonction d'enseignant-ressource au secondaire comporte des enjeux et des défis importants. En définissant davantage les concepts sous-jacents aux quatre volets identifiés précédemment, nous tenterons de mieux cerner les besoins des enseignants qui sont affectés à cette tâche.

CADRE CONCEPTUEL

Tel que mentionné, les documents officiels portant sur la fonction d'enseignant-ressource relèvent quatre volets d'interventions interdépendants soient : la différenciation, la régulation, l'accompagnement et la collégialité. Ces volets correspondent à des champs de recherches documentés et il nous apparaît pertinent de les définir et de préciser, pour chacun, les principaux enjeux qui doivent être pris en considération pour la mise en œuvre de pratiques favorables à la réussite des élèves à risque ou HDAA intégrés en classe ordinaire.

La différenciation

Le renouveau pédagogique instauré depuis maintenant près de dix ans au secondaire propose une approche centrée sur l'apprenant (MELS, 2003). Selon des travaux récents menés en Suisse, au Nouveau-Brunswick et au Québec, les enseignants qui utilisent la différenciation considèrent la variabilité des processus d'apprentissage comme la norme (Paré et Prud'homme, 2014).

Dans cet ordre d'idées, « la différenciation peut se définir comme une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'Homme et Bergeron, 2012, p. 12).

Cette définition suggère l'adoption d'une posture socioconstructiviste de l'apprentissage et invite les enseignants à s'inscrire dans un processus de questionnement permanent qui permet les réajustements afin que les besoins de l'élève demeurent au centre des préoccupations (Pratt, 2005).

La régulation

Une pratique de la différenciation pédagogique concerne à la fois la conception des situations d'enseignement-apprentissages collectives, les ajustements (adaptations, modifications) pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves et, les interventions liées à la gestion de l'environnement d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves (Rousseau, Prud'homme, Myre-Bisaillon et Ouellet, 2012, p. 15). La régulation s'intègre au processus de différenciation en favorisant l'ajustement des

dispositifs d'enseignement en fonction des besoins de l'apprenant (Mottier Lopez, 2012 ; Graham et Harris, 2005). L'enseignement explicite est reconnu comme une approche efficace pour favoriser la construction ou l'appropriation de stratégies leur permettant de vivre des réussites (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Des attitudes comme se montrer flexible, offrir des choix aux élèves, encourager leurs initiatives, donner des consignes claires, installer des routines de travail et donner des rétroactions positives qui mettent en valeur le progrès et les efforts fournis permettraient d'engager les élèves dans leurs apprentissages (Hattie, 2009). Selon Rouse (2010), la formation continue s'avèrerait un excellent moyen pour se familiariser avec de nouvelles pratiques pédagogiques et de questionner les modalités d'application afin de créer de nouvelles dynamiques scolaires.

L'accompagnement

Pour Hargreaves (2003), l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage permet de développer la compétence des élèves à réguler l'utilisation de ces dernières dans des contextes variés permettant ainsi de généraliser des règles qui serviront à appréhender plusieurs types de situations. Les étapes souvent présentées comme le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome peuvent contenir des étapes intermédiaires d'accompagnement de l'élève vers une utilisation autonome ou autorégulée (Graham et Harris, 2005). Ces étapes permettent de fournir un accompagnement soutenu aux élèves. Elles supposent que les enseignants ont planifié les activités d'apprentissage, qu'ils connaissent bien le contenu à enseigner, les types de connaissances à mobiliser et divers moyens pour développer les compétences au programme (Santa, 2006 ; Tomlinson et McTighe, 2010).

Différents auteurs s'accordent pour dire que l'enseignement des stratégies d'apprentissage qui permettent d'atteindre une compréhension de haut niveau cognitif est encore sous utilisée (Alvermann et Moje, 2013) et que soutenir les élèves en cours de formation serait une excellente façon de développer leur capacité à mieux comprendre les tâches scolaires (Lee et Spartley, 2010). Dans cette perspective, le regroupement des divers intervenants impliqués au sein d'une communauté de pratique professionnelle constituerait un moyen appréciable pour créer un niveau de cohésion qui mobilise l'ensemble des acteurs autour de la réussite des élèves (Leclerc, 2012). L'enseignant-ressource s'avère un acteur important dans le développement de ces stratégies d'apprentissage.

La collégialité

Dans cet esprit, Sergiovanni et Starratt (2007) soutiennent que l'école doit offrir un environnement humain et stimulant sur le plan social et sur le plan de la réussite scolaire. Pour réaliser cet idéal, il convient de favoriser les échanges qui conduisent à la construction de sens (Vause, 2010). La mise en place d'une communauté de pratique qui valorise les interactions, les ajustements réciproques et l'adoption d'une vision commune au sein de l'école serait bénéfique pour les acteurs scolaires (Ainscow et Miles, 2008).

Afin de répondre à la demande des enseignants-ressources qui souhaitent définir leur rôle quant au soutien à apporter aux élèves à risque ou HDAA intégrés en

classe ordinaire et préciser l'accompagnement à offrir aux enseignants titulaires, nous avons créé un dispositif de formation qui comportait des zones d'échanges professionnelles (Bresler, 2004) permettant la mise en tension entre le travail prescrit et les pratiques réelles (Grangeat, 2008). La partie qui suit présente notre démarche de recherche et les outils qui ont servi à recueillir nos données.

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche se situe dans un contexte de recherche-action formation pouvant être décrit comme « *un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel* » (Dolbec, 2006, p. 527). L'accompagnement offert tout au long de la démarche entreprise avec nos équipes-écoles tend à favoriser ce que Desmarais, Boyer et Dupont (2005) identifient comme une composante importante de la recherche-action soit une rencontre à soi et à l'autre dans un espace non seulement de co-construction, mais de co-analyse de sens. Les axes de l'observation, la réflexion, la planification et l'action ont guidé la démarche des acteurs impliqués. La chercheuse-formatrice, au même-titre que les enseignants s'est impliquée dans un processus qui en valeur les interactions, la réflexion sur une problématique, la formulation d'un besoin, la planification des actions à poser, le passage à l'action et l'évaluation de l'expérimentation par l'équipe-école (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011).

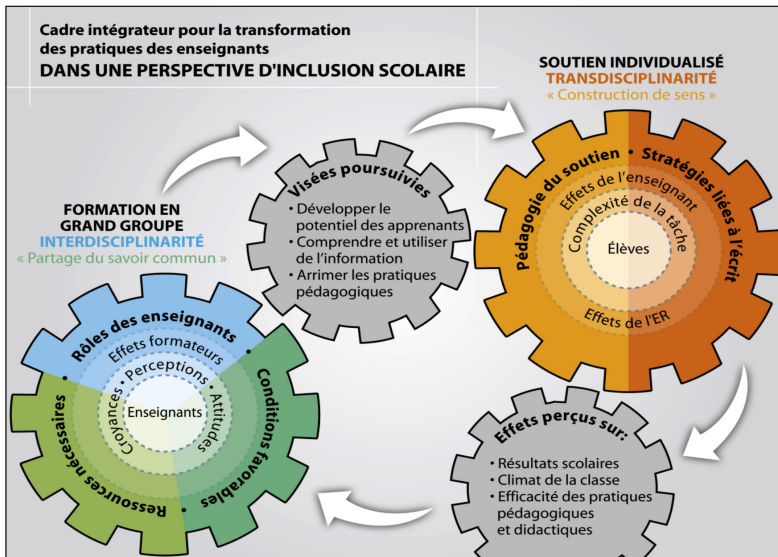
Participants

La présente recherche s'est déroulée entre 2012 et 2014 dans une commission scolaire de la rive-nord de Montréal. Trois groupes d'enseignants-ressources provenant de trois écoles secondaires ont participé au projet pour un total de 29 enseignants. Chacun cumulait entre 5 et 22 années d'ancienneté et avait été choisi pour occuper cette fonction. Leur participation à la recherche-action formation était volontaire. Tous souhaitaient être accompagnés dans la définition de leur rôle et responsabilités pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des élèves et de leurs enseignants.

Accompagner pour soutenir le changement

Selon Savoie-Zajc (2007), la formation continue et le soutien aux changements d'ordre professionnel sont basés sur une dynamique de construction sociale qui joue un rôle régulateur important dans l'adaptation et l'intégration de l'innovation à la pratique. Dans le cadre du projet de formation aux enseignants-ressources, un dispositif d'accompagnement à deux volets itératifs permettant de lier la théorie à la pratique. De prime abord, nous avons proposé des moments de formation axés sur les difficultés éprouvées dans la pratique quotidienne des enseignants-ressources puis, nous avons maintenu notre offre de service grâce à un mécanisme d'accompagnement individualisé ou en sous-groupe (étayage) dans le but de soutenir la mise en place de ses pratiques. Au total, cinq formations de groupe ont été données aux enseignants. Les thèmes abordés sont : 1. Les caractéristiques des élèves en difficulté ; 2. Les pratiques reconnues comme efficaces ; 3. Les processus cognitifs sollicités par les

tâches scolaires ; 4. Les types de connaissances en jeu dans les tâches proposées aux élèves et 5. Les stratégies reconnues comme utiles à l'apprentissage. Tel qu'illustré dans la figure 1, nous avons voulu représenter l'importance de partager les connaissances propres à chaque discipline scolaire impliquée. Tel que souligné par Naoum (2007, p. 10) « Dans les équipes professionnelles efficaces, les membres doivent pouvoir comprendre la manière dont les autres abordent les problèmes et les résolvent. » Le titre *Partage du savoir commun* illustre cette visée. Ainsi, le rôle des enseignants-ressource, les conditions de mises en place des stratégies identifiées et les ressources pédagogiques à mobiliser font partie des éléments qui doivent être discutés entre les membres d'une équipe-école et peuvent être actualisés par la tenue de formations en groupe qui ont encouragé les échanges de point de vue entre les participants. Puisque, le *partage du savoir commun* doit permettre aux participants de transcender ce qui appartient à chaque discipline pour harmoniser les pratiques pédagogiques d'une discipline scolaire à l'autre, un soutien individualisé leur a été offert. À partir des défis qu'ils se sont fixés, les enseignants-ressources pouvaient faire appel au soutien de la chercheuse-formatrice pour actualiser les pratiques effectives en situation d'intervention auprès des élèves ciblés. Cette étape correspond au cercle intitulé *construction de sens*. L'expérience vécue était ensuite rapportée au début de la rencontre suivante afin de pouvoir identifier les pratiques gagnantes mises en place par les enseignants-ressources, les difficultés rencontrées et les pistes de solutions envisagées. Le dispositif élaboré propose une démarche circulaire parce qu'il encourage la coconstruction de nouvelles pratiques fondées sur les tentatives effectuées en classe et leurs ajustements aux besoins des élèves et des enseignants.



Méthode de collecte de données

Afin de répondre à notre objectif principal de recherche qui consistait à définir le rôle des enseignants-ressources en fonction des besoins des élèves et des enseignants titulaires, des groupes de réflexion (focus group) ont été réalisés deux fois par année soit en décembre et en mai pour un total de 4 rencontres au terme de la recherche. La codification des énoncés recueillis s'est effectuée selon une grille de catégories élaborée lors de notre recherche doctorale et adaptée aux participants (Granger, 2012) qui se déclinait selon : a) l'expérience vécue ; b) la démarche ou les approches d'intervention ; c) la collaboration et l'organisation du travail ; d) les acteurs enseignants (intervenants) et e) les effets perçus et les apprentissages réalisés par les enseignants. Les groupes de discussion (focus group) ont eu lieu avec les acteurs suivants : les enseignants-ressources (n=29), les directions d'établissement (n=5) et des élèves (n=12) qui ont bénéficié du soutien de l'enseignant-ressource. De plus, afin d'accéder à des informations plus spécifiques sur les rôles et les pratiques d'accompagnement mises de l'avant par les enseignants-ressources, nous avons mené des entrevues semi-dirigées (n=8) avec ceux qui se sont impliqués de façon plus importante dans la recherche. Le logiciel *QDA Miner* (Lewis et Maas, 2007) a permis de réaliser une analyse de contenu basée sur les catégories de la grille mentionnée précédemment afin d'établir des liens de complémentarité avec les énoncés recueillis lors des groupes de discussion (*focus group*). Enfin, la tenue d'un journal de bord par l'enseignante-chercheuse a permis de nuancer les propos analysés par le logiciel ci-haut mentionné. Cette démarche de triangulation des données visait à assurer la crédibilité de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2005). Pour les besoins de cet article, nous n'utiliserons que les données recueillies auprès des enseignants-ressources.

RÉSULTATS

À l'instar des observations relevées par Grangeat (2008), les énoncés recueillis auprès des enseignants-ressources montrent que l'éventail des modalités d'interaction avec les enseignants titulaires est très étendu : il va du travail en sous-groupe à l'extérieur de la classe, à la coprésence dans la même classe. Dans cette perspective, le type d'intervention doit être précisé, leur rôle clairement défini et le niveau d'interdépendance à développer entre l'enseignant-ressource et l'enseignant mérite d'être clarifié. Nous exposerons les résultats obtenus pour chacun des volets présentés précédemment soit la différenciation, l'accompagnement, la régulation et la collégialité.

Différencier ses méthodes pédagogiques

Les enseignants qui assumaient la fonction d'enseignant-ressource ont participé à des formations sur les stratégies efficaces en apprentissage. Certains d'entre eux ont ensuite fait appel à la chercheuse-formatrice pour élaborer du matériel didactique pouvant leur être utile en salle de classe ou lorsqu'ils accompagnaient pédagogiquement des élèves individuellement ou en sous-groupe hors de la classe. Lorsqu'ils sont questionnés sur leur rôle auprès des élèves, les enseignants se décrivent comme : « *activateur, motivateur, modèle* ». Plusieurs enseignants-ressources ont réinvesti les stratégies dans leur enseignement et dans les rencontres avec les élèves ciblés :

« *Maintenant, je parle d'intention de lecture aux profs mais aussi aux élèves; J'ai retenu l'importance de réactiver les connaissances antérieures, de questionner les élèves sur ce qu'ils connaissent et de les faire verbaliser; J'utilise le modelage [...] c'est très long mais je sais que je touche davantage la compréhension; L'annotation, le surlignement, je connaissais, mais je l'appliquais de façon informelle [...] Ça m'a permis de changer ma façon de faire.* » Le dispositif de formation semble avoir soutenu l'efficience praxéologique des enseignants-ressources et avoir offert un cadre sécuritaire pour tenter des ajustements en cours de mandat. Notre souci était de développer chez les enseignants-ressources des connaissances solides pour justifier leurs nouvelles pratiques. Après deux années de formation, nous ne pouvons conclure que ces derniers se sentent parfaitement à l'aise avec la flexibilité pédagogique mais ils sont mieux engagés vers cette voie. L'ouverture des collègues quant au type d'accompagnement et de pratiques à valoriser reste une pierre d'achoppement importante qui freine encore les initiatives des enseignants-ressources.

Accompagner les élèves à risque ou HDAA

Au début du projet, plusieurs demandes adressées aux enseignants-ressources concernaient la gestion de la classe. Or, ces derniers rapportaient se sentir peu à l'aise d'intervenir sur cet aspect en salle de classe : « *Je me rends compte que certains comportements sont dû au manque de discipline de l'enseignant titulaire.* » ; « *Je suis mal à l'aise de dire que ça ne va pas quand l'enseignant laisse les élèves faire.* » ; « *Je n'aime pas jouer à la police.* » ; « *J'ai peur de miner ma relation avec les élèves à qui j'enseigne.* » Ils souhaitent travailler sur les apprentissages davantage que sur le comportement en classe. Ils évoquent leur souci de développer une relation de confiance avec les élèves ciblés comme une préoccupation de premier ordre : « *C'est important de connaître la clientèle, d'être capable de morceler la matière, de faire des petites bouchées; C'est important de bien les organiser; Je fais des choix davantage en fonction des besoins des élèves.* ». Leur nouvelle façon de travailler semble porter fruits : « *Je vois que les élèves progressent, les examens sont mieux réussis et les élèves se comportent mieux en classe; L'autonomie des élèves est plus perceptible, ils savent ce qu'ils doivent faire, ils ont des stratégies.* » Le soutien à deux volets nous semble bien adapté à la réalité des enseignants-ressources et constitue un tremplin pour mettre à l'épreuve leur nouvelle identité professionnelle qui valorise l'apprentissage à *petits pas* et le soutien en continu. Les enseignants-ressources rapportent tout de même un important décalage entre leur vision de l'accompagnement et celle de leurs collègues. Certains soulignent qu'un ajustement des pratiques de classe serait favorable à la réussite des élèves ciblés et faciliterait leur travail. Dans une étape subséquente, on pourrait inclure les enseignants titulaires dans le dispositif de formation de manière à stimuler des échanges productifs qui tiendraient davantage compte des réalités de tout un chacun.

Réguler l'apprentissage

Au sein de la classe, la principale demande concernait l'autonomie des élèves. Les enseignants-ressources et la formatrice ont élaboré un plan de questionnement applicable dans les différentes disciplines. Ce dernier permet de favoriser le

questionnement métacognitif sur la tâche demandée : « *Je me trouve de plus en plus efficace dans ma façon de questionner les élèves.* » ; « *Avant, j'arrivais trop vite avec des solutions, maintenant, je me permets plus de les questionner.* » ; « *Je suis beaucoup moins essouffée quand je sors à la fin de la période.* » ; « *Cette année, le gain c'est vraiment l'autonomie.* » Le plan de questionnement a amené un dialogue nouveau avec l'élève en difficulté en restant centré sur la tâche demandée. Certaines pratiques pédagogiques sont d'ailleurs identifiées comme nouvelles « *Des fois, je lève la main et je pose des questions pour amener l'enseignant à mieux expliciter sa pensée aux élèves.* » ; « *ce que j'ai compris en faisant de l'enseignement-ressource, c'est qu'il y a des stratégies et des façons de faire qui se retrouvent dans toutes les matières. C'est cet aspect-là que l'enseignant-ressource doit apporter.* » L'alternance entre la théorie et la pratique leur a été profitable. Leurs nouvelles connaissances leur ont permis d'analyser divers contextes de classe et d'en tirer de nouvelles pratiques pédagogiques. Ils ont pu préciser leurs objectifs et développer des routines transférables dans toutes les disciplines scolaires. Donner des rétroactions dans un souci de justice et d'équité demeure encore un sujet qui suscite des inquiétudes. Des formations qui permettraient de distinguer les types de rétroactions et leurs effets seraient à inclure dans notre dispositif.

Collaborer avec les enseignants titulaires

Les enseignants-ressources qui sont allés en salle de classe pour soutenir les élèves ont trouvé complexe de travailler avec des collègues : « *Ils ont tous dit oui, mais ils ne me faisaient pas de place [...] parfois je passais des cours complets à écouter la correction d'exercices.* » ; « *Le manque d'ouverture de certains enseignants constitue un obstacle.* » Dans cet esprit, les enseignants-ressources souhaitaient que leur rôle soit mieux défini : « *Peut-on produire un document qui définit l'enseignant-ressource ?* » Les enseignants-ressources qui ont vécu des relations de partage et de complémentarité avec enseignants titulaires soulignent quant eux : « *Je ressens beaucoup de plaisir quand je me sens efficace. Quand je sais ce que je vais faire, que j'ai des balises fixes.* » ; « *À force de voir que les élèves appréciaient ma présence et que l'enseignant était satisfait, je me suis rendu compte que j'étais utile.* » L'analyse des énoncés recueillis nous permet de percevoir toute l'insécurité vécue par les enseignants-ressources qui se voient comme des « *étrangers* » dans la classe de leurs collègues. Il apparaît nécessaire de constamment préciser au sein de l'équipe-école les intentions pédagogiques, les visées des interventions choisies et les résultats obtenus pour pouvoir constamment se réajuster. Notre dispositif contribue à dresser un cadre pour les professionnels qui souhaitent s'engager dans cette voie. Ainscow et Miles (2008) suggèrent qu'un leadership pédagogique de la part de la direction d'école peut s'avérer un excellent levier pour encourager la collaboration interprofessionnelle et légitimer les orientations choisies.

DISCUSSION

Notre objectif de recherche consistait à fournir de la formation aux enseignants-ressources pour pouvoir mieux intervenir auprès des élèves à risque ou HDAA en classe ordinaire. Plus précisément, les enseignants-ressources souhaitaient qu'on

collabore afin de mieux définir les tâches à réaliser auprès des élèves mais aussi auprès des enseignants, et ce dans différentes disciplines enseignées au secondaire. La recherche-action formation conduite au sein des trois écoles où nous sommes intervenues et les données recueillies montrent que la fonction d'enseignant-ressource est encore trop peu balisée (Porter et AuCoin, 2012; Mackay, 2006). Des défis d'ordre organisationnel, professionnel et relationnel sont au cœur de la mise en œuvre de cette fonction visant à favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans une perspective inclusive (MELS, 2003; Ainscow et Miles, 2008).

À l'instar de Rousseau *et al.* (2012), nos observations nous permettent de relever des étapes critiques pour favoriser la transformation des pratiques. Dans ce projet, les enseignants-ressources ont manifesté le besoin de mieux définir leur rôle en salle de classe, de développer des outils pour intervenir qui correspondent à leurs besoins et de les expérimenter. Une fois ces étapes franchies, ils ont pu objectiver ce qu'ils vivaient et proposer des pistes de solution qu'ils ont ensuite transférées en situation pédagogique. L'accompagnement fourni en contexte de recherche-action a permis de soutenir les enseignants dans leur processus la réflexion, action et prise de décision.

Si plusieurs auteurs (Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduron, 2010) suggèrent d'instaurer des relations professionnelles empreintes de collégialité voire de collaboration, nos résultats montrent qu'il est complexe de développer ces relations sans qu'une période d'approvisionnement mutuel ait lieu.

Nous avons voulu créer un modèle constitué des quatre volets décrits précédemment et provenant des documents sources³ qui balisent la fonction d'enseignant-ressource au secondaire. Afin de graduer les interventions de la plus simple expression de la ressource à une compréhension plus complète du rôle, nous proposons trois sphères qui permettent d'offrir un service à l'élève peu importe le degré de collégialité ou de collaboration instauré. Nous espérons qu'il pourra servir de balises pour faciliter le soutien et l'accompagnement des élèves à risque ou HDAA en classe ordinaire en tenant compte des réticences repérées dans les milieux. Le schéma 2 (voir en page suivante) illustre les sphères d'interventions proposées au terme de notre étude.

- **La première sphère consiste à offrir un soutien direct à l'élève.** L'enseignant-ressource entre en salle de classe, écoute les consignes de l'enseignant titulaire et applique le plan de questionnement dont il a été question précédemment. Ce premier niveau d'intervention vise à diminuer les questions chez les élèves, à développer leur autonomie et à soulager l'enseignant titulaire durant la période d'activité en salle de classe. Ultiment, un enseignant-ressource pourrait retirer des élèves du cours pour travailler selon les mêmes modalités s'il s'avérait qu'un enseignant soit réticent à accepter sa présence dans sa classe.

- **La deuxième sphère suppose un degré de collégialité supérieur et propose que l'enseignant-ressource puisse aussi offrir un soutien à l'enseignant.** Des liens avec des enseignants titulaires sont créés, les interventions en salle de classe reflètent les besoins des élèves et sont planifiées en partenariat. Le rôle de l'enseignant-ressource est davantage intégré et les deux enseignants,

3. Cités précédemment dans la partie Contexte.

enseignant-ressource et enseignant titulaire, travaillent en collaboration. À cette étape, des pratiques pédagogiques telles que le coenseignement, le partage des responsabilités ou le soutien didactique par l'enseignant-ressource sont envisageables. Des discussions centrées sur les besoins des apprenants sont initiées dans le but d'offrir des stratégies communes aux élèves qui composent la classe et de générer une dynamique de groupe propice aux échanges et à la coconstruction des savoirs.



- Finalement, la troisième sphère vise à développer un niveau de cohésion entre les divers intervenants de l'école de sorte que puisse émerger une vision commune des actions à privilégier dans un milieu donné. À cette étape, la direction d'école s'implique activement avec son personnel pour développer une vision commune de la ressource à mettre en place. Elle encourage les démarches de formation continue, fait des choix en fonction des recommandations des enseignants impliqués, met en place des dispositifs organisationnels efficaces et développe une culture centrée sur la recherche (Leclerc, 2012).

Dans ce modèle, chacune des sphères constitue un pas de plus vers la collaboration. L'objectif central est de ne jamais perdre de vue que l'enseignant-ressource est avant tout dédié à l'élève. Ainsi, plutôt que de ne pas donner le service en raison du peu d'ouverture de la part des collègues, nous proposons que des interventions de base soient offertes (plan de questionnement, aide en sous-groupe à l'extérieur de la classe, circuler en salle de classe, créer un aide-mémoire, sécuriser les élèves, être présent dans différents cours à l'horaire). Par nos expériences de recherche-action précédentes, nous savons que les expériences positives entraînent souvent un niveau de collégialité supérieur et permet de créer des partenariats. Comme le dit l'adage : « *Il faut laisser du temps au temps* ». Dans le secondaire, la culture organisationnelle du *chacun pour soi* ne peut être transformée en quelques mois voire quelques années. Les trois sphères d'interventions convient donc les équipes-écoles dans un cheminement continu et permettent aux acteurs de les personnaliser selon les besoins de leur milieu scolaire. Le dispositif de soutien à deux volets présentés plus tôt, propose quant à lui, de créer des zones d'échanges professionnelles afin que les enseignants-ressources, enseignants titulaires et les autres intervenants aient la place nécessaire pour échanger, expérimenter et dégager les pratiques qui leurs apparaissent les plus profitables (Bresler, 2004). La confrontation de leurs idées ou leurs perceptions gagne à être mise en relation avec les besoins réels des élèves ciblés. L'espace du dispositif de formation que nous avons développé permet ce va-et-vient continu entre l'individuel et le collectif.

CONCLUSION

La fonction d'enseignant-ressource existe depuis 2006 au Québec. Mis à part les documents officiels présentés dans cet article, aucune publication n'existe sur le sujet à notre connaissance. En tissant des liens avec le milieu scolaire, nous avons collaboré avec les enseignants-ressources, les enseignants titulaires et les directions d'établissement pour développer un service qui réponde aux besoins des élèves à risque ou HDAA intégrés en classe ordinaire. Un dispositif de formation à deux volets nous a permis de soutenir les enseignants-ressources dans leurs interventions, alliant ainsi la théorie à la pratique. La démarche itérative de la recherche-action formation a permis que se croisent et se complètent les apports respectifs de la recherche et de l'action à travers le projet dans le but d'optimiser les retombées de l'accompagnement de l'enseignant-ressource (Desmarais, Boyer et Dupont, 2005). Puisque tout changement naît de la confrontation des idées (Carton, 2011), les résultats obtenus nous ont conduits à développer un modèle d'accompagnement pour l'implantation de l'enseignement-ressource en milieu scolaire. Notre souci était

de répondre aux besoins du milieu qui souhaitait mieux définir le rôle de l'enseignant-ressource au sein de l'école et surtout faire en sorte que les élèves bénéficient au maximum de ce soutien. Le modèle propose des sphères d'action qui respectent à la fois les enseignants et les élèves. Il suggère une visée d'optimisation tout en offrant la possibilité de se familiariser avec de nouvelles croyances, attitudes ou postures professionnelles. À l'instar de Ramel et Lonchamp (2009), nous sommes d'avis qu'un accompagnement de proximité, dans les écoles et les classes, individuel ou collectif, adapté aux réalités des enseignants et à leur vécu de titulaire de classe constitue une façon efficace de soutenir la transformation des pratiques, une révision des niveaux d'interdépendance professionnelle et le soutien offert aux élèves et aux enseignants au sein de l'école.

Références

Ainscow, M. et Miles, S. (2008). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 38(1), 17-44.

Alvermann, D.E., Moje B., E., (2013). Adolescent literacy instruction and the discourse of "Every teacher a teacher of reading" In D.E. Alvermann, N. Unrau, et R. Ruddell (dir.), *Theoretical models and process of reading* (p.1072-1102), (6^e éd.), Newark, DE: International Reading Association.

Bissonnette, S., Richard, S., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Bresler, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants: La transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.

Carton, G.-D. (2011). *Éloge du changement: Guide pour un changement personnel et professionnel*. Pearson, (3^e éd.).

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172.

Desmarais, D., Boyer, M., et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire: dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.

Dolbec, A. (2006). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec: Presses de l'université du Québec.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2009-2013). *Référentiel sur les élèves à risque ou HDAA*.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQAM.

Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation*. Université des sciences et technologie de Lille - Lille I.

Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire: Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion*. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Graham, S., et Harris, K.R. (2005). *Writing better: Teaching writing process and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 méta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers' College Press and Buckingham: Open University Press.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Lee, C.D. et Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. New York: Canergie Corporation of New York.

Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software, *Field Methods*, 19, 87-108.

Ministère de l'Éducation du Québec, (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2006). *Document de soutien à l'intention des commissions scolaires élaboré par les Services éducatifs aux jeunes (SEJ)*.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. France: De Boeck.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive: intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 31-36.

Porter, G.L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles: Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Province du Nouveau-Brunswick.

Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). Transformations dans le discours d'enseignants à l'égard de la différenciation pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84-111.

Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 165-188.

Prud'homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignant(e)s au sein d'un établissement scolaire. In Doudin et Ramel. *Intégration et inclusion scolaire : Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 47-75.

Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 47-55). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

Rousseau, N., Prud'homme, L., Myre-Bisaillon, J. et Ouellet, S. (2012). Pourquoi changer ? Un plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. In N. Rousseau, (dir.) *Modèle dynamique du changement accompagné en contexte scolaire*. Montréal : PUQ.

Santa, C.M. (2006). A vision for adolescent literacy : Our or theirs? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 466-476.

Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action et le processus d'innovation : accompagnement des dynamiques d'ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires. In F. Cros (Ed.) *L'agir innovatif : aux sources de la professionnalisation enseignante* (p. 63-75). Bruxelles : De Boeck.

Sergiovanni, T. J., et Starratt, R. J. (2007). *Supervision : A redefinition* (8th Ed.). New York : McGraw Hill.

Tomlinson, C.A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-54.