

Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? Portrait of Resource teachers in Quebec: What services for which students?

Philippe Tremblay et Nancy Granger

Volume 28, numéro 1, 2020

Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser
la réussite des élèves ayant des besoins particuliers

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1071885ar>
DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.521>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

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

ISSN

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

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tremblay, P. & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction
d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves?
Formation et profession, 28(1), 37–56. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.521>

Résumé de l'article

L'objectif de cette recherche visait à réaliser un portrait de la population, des ressources et des actions de l'enseignant-ressource (ER) au Québec par le biais d'un questionnaire. Cet article présentera, d'une part, les données qui permettent de brosser un portrait des ressources et services offerts aux élèves HDAA au secondaire dans le cadre de ce dispositif et, d'autre part, les types d'élèves auxquels il s'adresse effectivement. Les résultats montrent que les services offerts s'organisent principalement hors classe en utilisant les difficultés disciplinaires des élèves comme base pour les sélectionner. Plusieurs ER appellent à davantage de coenseignement et de collaboration avec l'enseignant de la classe.





Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves?

Philippe Tremblay
Université Laval (Canada)

Nancy Granger
Université de Sherbrooke (Canada)

Portrait of Resource teachers in Quebec:
What services for which students?

doi:10.18162/fp.2020.521

Résumé

L'objectif de cette recherche visait à réaliser un portrait de la population, des ressources et des actions de l'enseignant-ressource (ER) au Québec par le biais d'un questionnaire. Cet article présentera, d'une part, les données qui permettent de broser un portrait des ressources et services offerts aux élèves HDAA au secondaire dans le cadre de ce dispositif et, d'autre part, les types d'élèves auxquels il s'adresse effectivement.

Les résultats montrent que les services offerts s'organisent principalement hors classe en utilisant les difficultés disciplinaires des élèves comme base pour les sélectionner. Plusieurs ER appellent à davantage de coenseignement et de collaboration avec l'enseignant de la classe.

Mots-clés

Organisation des services, EHDAA, enseignant-ressource.

Abstract

The purpose of this research was to create a portrait of the population, resources and actions of the resource teacher (RT) in Quebec through a questionnaire. This article will present, on the one hand, the data that provide a portrait of the resources and services offered to HDAA high school students as part of this scheme, and on the other hand, the types of students it addresses effectively. The results show that the services offered are organized mainly out of class by using students' disciplinary difficulties as a basis for the selected. Several ER call for more co-teaching and collaboration with the classroom teacher.

Keywords

Organization of services, EHDAA, resource teacher.

Introduction

Selon un récent rapport statistique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les taux de réussite des élèves du secondaire apparaissent préoccupants au Québec (MEES, 2015). Pour l'ensemble du Québec, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte entrée au secondaire en 2007-2008 était de 77,7 %, après sept ans, portant le nombre de jeunes non diplômés à 23,3 %, soit près du quart des élèves. En ce qui concerne les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉDAA) qui étaient en 1^{re} secondaire au moment de l'adoption de la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) 19 % ont obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq et 22 % après six ans (Kalubi, 2015; Tremblay, 2017).

À la formation générale des jeunes, ce sont 16,2 % des élèves du réseau public qui abandonnent leur scolarisation avant d'avoir obtenu un diplôme (MEES, 2015). De plus, la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), au secondaire, a continuellement augmenté au cours des dernières années. Pour les cohortes de 2004 à 2009, elle est passée de 17,5 % à 23,3 % (MEES, 2017). De ce nombre, 50 % sont intégrés au secondaire (Bélanger, 2010; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Les enseignants déplorent le nombre trop élevé d'élèves HDAA en classe ordinaire, le manque de coordination entre les intervenants et les réponses tardives aux demandes de services (Boutin, Bessette et Dridi, 2015).

Pour assurer la réussite du plus grand nombre, une série de mesures de soutien aux élèves en difficulté ont été développées par le gouvernement du Québec (p. ex., Mesure enseignant-ressource, Stratégies d'intervention Agir Autrement; Mesure de soutien à

l'enseignant, à l'intégration en classe ordinaire, en lecture/écriture) (MELS, 2007, 2009, 2013-2014; MEES, 2016). En enseignement secondaire, un dispositif d'aide, l'enseignement-ressource, a été créé en 2006 pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et de leurs enseignants. La convention collective de la Fédération des syndicats de l'enseignement définit les enseignants-ressources comme des enseignants « [...] libérés pour un maximum de 50 % de [leur tâche éducative] afin d'exercer leurs fonctions » (Annexe 4, FSE, 2015-2020, p. 255). Ces fonctions se déclinent selon trois axes d'intervention : a) assurer un suivi scolaire et d'encadrement général auprès des élèves en difficulté; b) travailler en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont attitrés en portant une attention particulière aux enseignants en début de carrière; et c) travailler en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves (travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc.) (Annexe 4, FSE, 2015-2020).

Cependant, très peu d'informations sont disponibles sur ce type de dispositif d'aide aux élèves HDAA. En contexte francophone, le terme enseignant-ressource correspond à une traduction littérale de *resource teacher* qui désignerait plutôt l'*orthopédagogue* ou l'*enseignant en adaptation scolaire*, spécialisé dans les difficultés liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques (Filion et Goupil, 1995; Taylor, 1990; Tremblay, 2015). Quelques études en Suisse traitent du rôle des enseignants-ressources au secondaire pour soutenir l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims, 2014; Pelgrims, Zuccone et Bauquis, 2013). En France, les enseignants-ressources correspondent plus traditionnellement à des enseignants spécialisés qui offrent un soutien à l'élève pour qu'il puisse fonctionner en classe ordinaire, et ce, malgré des limitations relatives à des troubles ou à des handicaps physiques ou mentaux (Bourdon, 2008). Au Canada, une recension réalisée par Tremblay et Granger (2018), montre que le terme enseignant-ressource (*resource teacher*) est polysémique et peut référer à de nombreuses appellations. L'analyse de ressources documentaires propres à chaque province permet de constater que le terme *resource teacher* désigne une fonction spécifique, proche de celle de l'orthopédagogue au Québec (Tremblay et Granger, 2018). Parmi les caractéristiques relevées, la tâche du *resource teacher* requiert des connaissances et des compétences relatives aux difficultés ou aux troubles de l'apprentissage et du comportement. Les *resource teachers* ont pour mandat de créer des plans d'intervention, de les mettre en œuvre, de soutenir l'enseignant de la classe quant aux moyens à mettre en place et d'assurer un suivi au sein de l'école et avec la famille (Tremblay et Granger, 2018). Or, au secondaire, la fonction d'enseignant-ressource correspond à un enseignant de la classe ordinaire comme précisé précédemment. Cette distinction est importante pour bien percevoir les enjeux liés à cette fonction qui a été créée à la suite d'une négociation syndicat-patronat en 2006, et reconduite en 2011 puis en 2015. Cette fonction présente un caractère fortement situé de par sa singularité. Au Québec, ce dispositif implanté depuis un peu plus de dix ans comporte encore plusieurs zones d'ombre quant à son actualisation dans l'école et le type de services qu'il peut offrir aux élèves en difficulté. Dans ce contexte, il s'avérerait pertinent de dresser un portrait de la population visée, des ressources et des actions de l'enseignant-ressource au Québec. Dans cet article, l'objectif général consiste ainsi à évaluer le dispositif d'enseignement-ressource au regard du modèle de qualité de Tremblay (2012).

Recension des écrits

L'émergence de cette fonction au secondaire s'insère bien dans ce que Tardif et LeVasseur (2010) nomment les nouvelles formes collectives du travail d'éducation auprès des élèves qui tendent à subdiviser la fonction enseignante et celle des autres agents scolaires (technicien en éducation spécialisée, psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue, etc.). Or, force est de constater que la division du travail éducatif s'observe désormais au sein même de la fonction enseignante qui intervient au secteur régulier, lui conférant un caractère protéiforme (Tardif et LeVasseur, 2010). Les enseignants-ressources se voient conférer des fonctions qui cumulent à la fois enseignement et rôle de concertation. Toutefois, la nature exacte des interventions qu'ils font dans le cadre de leur fonction reste encore à documenter (Tremblay et Granger, 2018). La segmentation, division, délégation et relégation des tâches et des pouvoirs au sein de l'école voire de la classe conduisent à observer une décomposition-recomposition de la structure cellulaire du travail d'enseignement traditionnel et génèrent la nécessité de maîtriser des savoirs spécifiques aux types d'interventions attendus au regard des nouvelles fonctions qui sont attitrées aux enseignants (Tardif et LeVasseur, 2010).

Depuis quelques années, on recense quelques études qui traduisent l'intérêt des chercheurs pour l'enseignant-ressource. Granger (2012) a réalisé une recherche-action de type formation auprès de neuf enseignants du secondaire qui agissaient aussi à titre d'enseignant-ressource. Les tâches de ces ER étaient : a) de développer leur capacité à identifier précisément les difficultés de leurs élèves à utiliser l'écrit comme moyen de communication dans différentes matières; b) de valoriser l'effort; c) d'encourager les habiletés sociales; d) de favoriser la résolution de problèmes en salle de classe; et e) de développer des stratégies d'enseignement-apprentissage au premier cycle du secondaire. Le dispositif nommé « Cercles d'apprentissage et d'inclusion » a servi de cadre intégrateur pour la formation et le soutien en continu des enseignants-ressources. Ces derniers se sont dits stimulés et davantage outillés pour soutenir les élèves en difficulté. Quant aux enseignants, ils ont souligné les améliorations perçues chez leurs élèves tant au niveau de l'engagement scolaire qu'au niveau des résultats obtenus aux évaluations. Parmi les limites, on note le manque de cohésion au sein du même niveau et d'un niveau à l'autre, le manque d'ouverture de certains collègues et l'importante mobilisation dont ils ont dû faire preuve pour planifier davantage et différemment.

Dans une autre étude, Granger et Dubé (2015) ont réalisé une recherche-action de type formation dans le but de soutenir 29 enseignants-ressources répartis dans trois écoles secondaires d'une commission scolaire de la Couronne Nord de Montréal. Cette recherche s'est amorcée à la demande des ER qui souhaitaient être plus utiles dans le soutien apporté aux élèves. Les objectifs étaient de 1) Former les enseignants-ressources à soutenir les enseignants au secondaire dans la création d'activités d'enseignement-apprentissage favorables à la réussite des élèves; 2) Arrimer les pratiques professionnelles des enseignants et des enseignants-ressources autour de stratégies pédagogiques communes dans les différentes disciplines scolaires; 3) Améliorer la collaboration entre les enseignants et les enseignants-ressources ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour y arriver, un dispositif d'accompagnement à deux volets itératifs permettant de lier la théorie à la pratique a servi de cadre à la formation puis à l'accompagnement (Granger, 2012). De prime abord, cinq temps de formation basés sur des thèmes relatifs à des besoins exprimés par les enseignants-ressources ont été offerts. Les thèmes abordés étaient : 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. Après chacune de ces demi-journées de formation, un accompagnement individualisé ou en sous-groupe (étayage) était offert dans le but de soutenir la mise en place de ces pratiques. La régulation de la mise en œuvre était réalisée au début de la formation suivante permettant ainsi aux enseignants-ressources de prendre du recul face aux essais effectués et d'en tirer des conclusions pour la suite. Le mouvement circulaire ainsi créé avait pour but de soutenir le développement professionnel des participants. Au terme de cette recherche, les résultats ont montré que les enseignants-ressources se sentaient davantage capables d'accompagner des collègues notamment au regard des stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage. De plus, ils se trouvaient mieux outillés pour aider les élèves à tisser des liens au sein des disciplines comme le français, les mathématiques et l'histoire. Parmi les outils développés par les enseignants-ressources en formation, les organisateurs graphiques se sont avérés bénéfiques pour l'engagement et le rehaussement de la compréhension des élèves, et ce, dans les différentes disciplines (Granger et Dubé, 2017). Les échanges qui ont eu lieu entre collègues ont permis aux enseignants-ressources de préciser leurs fonctions et les ont conduits à l'élaboration d'une carte de services dans leur école.

Granger et Tremblay (2019) rapportent des résultats liés à la satisfaction des enseignants-ressources prélevés de deux questions spécifiques issues du *Questionnaire québécois sur les rôles et fonctions des enseignants-ressources* envoyé dans 319 écoles et auquel 174 participants ont répondu. En lien avec l'accompagnement, les enseignants-ressources soulignent qu'ils éprouvent davantage de satisfaction lorsqu'ils se sentent soutenus et encouragés dans leurs efforts par les enseignants avec qui ils collaborent. Ils apprécient leur ouverture, ils aiment être impliqués dans une planification commune et recevoir de la rétroaction sur leurs interventions. Parmi les insatisfactions ressenties, ils déplorent avoir peu de temps à consacrer aux élèves et le peu de récurrence des temps d'intervention et de suivi auprès de ceux-ci. Enfin, l'appui de la direction apparaît comme un levier important de l'engagement des enseignants-ressources.

En somme, les travaux menés jusqu'ici montrent que lorsque les enseignants-ressources sont accompagnés dans une perspective didactique et pédagogique, ils développent des stratégies d'enseignement transversales aux différentes disciplines et sont capables d'intervenir auprès des élèves en se centrant sur le processus d'apprentissage et le questionnement métacognitif. En ce sens, nul besoin de retirer les élèves de la classe, il s'agit de créer des conditions favorables à la collaboration et à la concertation avec l'enseignant de la classe. Ce dernier aspect constitue encore un défi pour bon nombre de milieux, notamment au secondaire où collaborer ne va pas de soi.

La collaboration et les modèles de services

Comme on peut le voir, les ER sont amenés à intervenir auprès des élèves mais également, et ce, tant implicitement qu'explicitement, à collaborer avec leurs collègues ou des partenaires extérieurs à l'école. Sur le plan théorique, les définitions de la collaboration sont polysémiques, voire contradictoires, tantôt synonymes ou tantôt distinctes des notions de coopération. Par exemple, pour McEwan (2003), coopérer signifie que des acteurs apportent des contributions différentes à une œuvre commune, tandis que collaborer ajoute à ce but commun, une action commune entre les partenaires. Pour Marcel,

Dupriez, Bagnoud et Tardif (2007), c'est la coopération qui signifie le fait d'opérer réellement de concert, tandis que la collaboration indique seulement la poursuite d'un objectif identique. De manière générale, les auteurs qui se réfèrent à la notion de coopération s'intéressent à la nature et à la qualité des relations entre acteurs. D'ailleurs, la plupart des critères d'une relation de collaboration chez Friend et Cook (2010) correspondent aux niveaux d'interdépendance qualifiant la coopération chez Johnson et Johnson (2003, 2009) : but commun, objectif partagé; engagement volontaire; confiance et entente entre partenaires; clarification des rôles et responsabilités; partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités; partage d'espaces-temps.

Au sein des établissements scolaires, lorsqu'il s'agit d'ajouter du personnel enseignant pour soutenir la réussite des élèves, trois grands modèles de service apparaissent dans les écrits scientifiques concernant la collaboration entre enseignants : la consultation, la co-intervention et le coenseignement (Tremblay, 2012; Trépanier, 2005).

Le premier modèle de service, la consultation collaborative, est une intervention indirecte dans le sens où le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration. Il s'agit d'une approche très utilisée de manière formelle ou informelle (Trépanier, 2005). Elle consiste à réunir, d'une part, un spécialiste ou une personne compétente dans un domaine et, d'autre part, un enseignant, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes rattachés à un élève à besoins spécifiques (Paré et Trépanier, 2010), plutôt qu'attendre qu'un expert, seul, résolve le problème ou propose des solutions à appliquer.

La co-intervention, quant à elle, est de deux sortes. La première, la co-intervention interne, se rapporte à un intervenant qui soutient un élève au sein de la classe et est généralement assumé par un spécialiste (technicien en éducation spécialisé). La seconde, la co-intervention externe, promeut un service de remédiation individualisé où les élèves sont vus pour des problématiques liées à l'apprentissage ou au comportement selon une diversité d'approches. Ce mode d'intervention est très utilisé dans les écoles québécoises et ailleurs (Gaudreau, 2010; Trépanier, 2005).

Le coenseignement, quant à lui, valorise le soutien direct à l'élève directement en classe (Murawski et Hughes, 2009; Tremblay, 2012). Ce modèle de service est défini comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Le coenseignement permet une intervention directe à l'élève, mais également à l'enseignant en classe sans exclure les élèves en difficulté (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2012). Le coenseignement se décline généralement en six grandes configurations. La première, *l'un enseigne, l'autre observe*, un enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre, souvent l'enseignant-ressource, observe le groupe et/ou gère la discipline, selon les besoins. Dans la deuxième, *l'enseignement de soutien*, l'enseignant ordinaire planifie et prend l'activité en charge pendant que l'enseignant-ressource fournit les adaptations et autres formes de soutien, selon les besoins. Pour la troisième configuration, l'enseignement parallèle, la classe est divisée en deux et chaque enseignant prend en charge environ une moitié du groupe-classe. Pour *l'enseignement alternatif*, la majorité des élèves restent en grand groupe avec l'un des enseignants, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de soutien, de préapprentissage, d'enrichissement, de remédiation avec l'autre enseignant. Pour *l'enseignement en ateliers*, les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers tandis que les enseignants prennent en charge un atelier

et/ou supervisent le groupe-classe. Enfin, *l'enseignement partagé* où les deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et variant les rôles de manière constante constitue la dernière configuration.

L'évaluation de la qualité d'un dispositif scolaire

L'enseignement-ressource est composé d'une population ciblée, de ressources, d'objectifs et finalités, des actions sont proposées, des effets sont produits, et ce, dans différents milieux scolaires québécois depuis 2006. Il constitue en ce sens un dispositif. Un dispositif est un terme générique qui décrit des objets intermédiaires, des mésostructures. Un dispositif est tant la manière dont on agence les diverses composantes d'un appareil que l'appareil lui-même (Figari, 2008). Ce dispositif s'opérationnalise, entre autres, par la fonction d'enseignant-ressource.

Le modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires de Tremblay (2012) a été utilisé pour analyser le dispositif d'enseignement-ressource s'opérationnalisant dans les commissions scolaires francophones du Québec. Dans ce cadre, la qualité y est définie comme le lien de conformité qui lie différentes composantes du dispositif évalué (objectifs/finalités, population, ressources, actions, effets, espace/temps) (Bouchard et Plante, 2002; De Ketele et Gérard, 2007; Tremblay, 2012). Les différents liens de conformité entre ces composantes permettent d'identifier dix dimensions de la qualité (adéquation, pertinence, congruité, synergie, efficacité, efficience, fiabilité, impact, bien-fondé et flexibilité). Elle se comprend comme le rapport entre un « référé » (objet sur lequel on recueille des informations) et un « référentiel » (critère de comparaison) (Figari, 1994). De plus, selon Plante (1994), la qualité doit être évaluée à partir de trois points de vue qui s'entrecoupent et se conjuguent afin de s'harmoniser entre eux : a) celui de la qualité voulue, révélée ou annoncée dans les objectifs; b) celui de la qualité rendue, matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets; et c) celui de la qualité perçue, perceptible à travers ce que ressentent les usagers, les acteurs, etc. Tremblay (2012) utilise pour sa part la qualité prescrite, perçue et réelle.

Dans le cadre du présent article, trois dimensions de la qualité du dispositif (la pertinence, l'adéquation et la synergie) fourniront un cadre d'analyse pour approcher ce dispositif de soutien à l'élève et à l'enseignant.

La pertinence constitue le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et la population pour laquelle il a été conçu. D'une part, les objectifs doivent répondre à des besoins clairement précisés dans la population et, d'autre part, il importe de vérifier si la population visée correspond à la population bénéficiaire. Interroger la pertinence permet donc à la fois de se demander si l'on ne se trompe pas d'action (p. ex., modalités de services, pratiques pédagogiques) et si on ne se trompe pas d'objet (p. ex., élèves vs enseignants) (Roegiers, 2003). L'adéquation, quant à elle, vise à évaluer le degré de conformité entre les objectifs visés pour la population concernée et les ressources déployées. D'une part, on examine les ressources (p. ex., leur suffisance en quantité, qualité et organisation) en lien avec les objectifs et la population visés. D'autre part, le réalisme de l'objectif visé (p. ex., réussite des ÉDAA) est remis en question en vertu des ressources qui sont attribuées (p. ex. nombre d'ER, fréquence du soutien). Enfin, la synergie étudie les (inter)actions dirigées vers les objectifs, par les ressources (p. ex., enseignant-ressource). Il s'agit tant de vérifier si les moyens (ressources et organisation) effectifs sont bien les

moyens prévus que si le dispositif est mis en œuvre tel que planifié. L'analyse de la synergie combine l'identification des ressources qui sont réellement utilisées, les contraintes rencontrées et les stratégies réellement mises en œuvre.

Méthodologie

Un questionnaire a été envoyé dans 331 écoles secondaires publiques francophones du Québec, excluant la commission scolaire de Montréal et de la Pointe-de-l'Île qui ont choisi de ne pas participer. Dans un premier temps, une lettre de présentation de la recherche a été envoyée à la direction d'établissement pour l'informer sur le projet avec deux enveloppes contenant un questionnaire pour les enseignants-ressources. Les directions étaient invitées à transmettre le questionnaire à deux enseignants-ressources (libre choix). Il a également été décidé de cibler les ER en français et en mathématiques pour deux raisons principales. La première est l'importance accordée à ces deux matières dans l'attribution des heures d'enseignement-ressource par les directions, à la suite des rencontres préalables à l'élaboration du questionnaire. La seconde est l'utilisation diversifiée de l'attribution des heures d'ER. Par exemple, certains ER s'occupent de l'équipe sportive ou gèrent un programme spécifique de lutte contre le décrochage scolaire. Cette centration sur des enseignants de ces deux matières principales offrait l'avantage d'avoir des ER ouvrant dans des domaines similaires, et ce, en nombre suffisant. Bien entendu, ce choix méthodologique limite la portée de ce portrait de l'enseignement-ressource. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre de présentation de la recherche et d'une enveloppe préaffranchie. Ainsi, deux questionnaires étaient envoyés par école. Au total, 174 questionnaires ont été reçus, le taux de réponse est de 52,56 %.

Outil et analyse des données

Le questionnaire compte 18 questions, dont dix questions fermées et huit questions à réponse courte, réparties dans deux sections. La première section contient neuf questions visant à dresser le profil des enseignants (âge, ancienneté, sexe, diplôme, discipline enseignée, niveau scolaire, type de classe, fonction occupée, nombre de périodes allouées à cette fonction). La deuxième section, comportant neuf questions, consiste à connaître les types d'intervention qu'ils font, auprès de quels élèves et en quoi consiste l'organisation du service à l'élève dans leur école (voir annexe¹). Les résultats mettent en valeur plus spécifiquement les réponses courtes obtenues aux questions 11, 12, 13, 14a et 18. Les autres questions se rapportaient à la satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et fonctions qu'ils assument. Les réponses à ces questions ont fait l'objet d'un autre article portant sur la satisfaction des ER à propos du dispositif d'enseignement-ressource (Granger et Tremblay, 2019) et ne seront donc pas traitées ici.

Les données recueillies ont été transcrites et encodées puis analysées au moyen du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007) pour les données qualitatives. Les trois dimensions analysées (adéquation, pertinence et synergie) concernant la population, les ressources et les actions du dispositif, ce sont ces trois grandes catégories de sens qui ont été catégorisées. Les unités de sens se référant à la population, aux ressources et aux actions dans le dispositif d'enseignement-ressource ont été identifiées par les deux chercheurs et ensuite croisées pour obtenir un consensus sur l'ensemble du codage réalisé.

Concernant la population, les unités de sens tirés des réponses ouvertes des questionnaires se sont axées sur les élèves ciblés par le dispositif. Pour les ressources, les questions fermées sur les répondants au questionnaire ont été utilisées. Enfin, dans le cas présent, les fonctions des enseignants-ressources s'opérationnalisent dans les actions (ici, les tâches) et dans la manière dont sont organisées ces actions (modèles de services).

Participants

Les participants à notre questionnaire sont à 79,89 % des femmes, alors que le personnel enseignant du secondaire était composé de 65,71 % de femmes en 2013-2014). Cela semble indiquer une plus grande féminisation de cette fonction. Les enseignants-ressources (ER) constituent également un groupe d'enseignants expérimentés : 90 % d'entre eux sont âgés de plus de 35 ans et 90,75 % des répondants comptent plus de dix années d'expérience. La grande majorité de nos répondants enseignent au 1^{er} cycle du secondaire, bien que certains d'entre eux enseignent aussi au 2^e cycle du secondaire.

En ce qui concerne la fréquence de leurs interventions auprès des élèves, 30 ER (17 %) ont une tâche entre 2 et 6 périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours, ils interviennent donc d'une à trois fois par semaine auprès des élèves. La grande majorité de nos répondants soit 134 sur 174 (77 %) ont entre 6 et 12 périodes d'enseignement-ressource par cycle de neuf jours, ce qui signifie qu'ils assument leur fonction de soutien et d'accompagnement de trois à six fois par semaine. Enfin, 10 enseignants (5 %) mentionnent être en ressource à temps plein ou tout près, ayant entre 20 et 24 périodes à leur horaire. Ce dernier cas de figure est exceptionnel pour cette mesure allouée au maximum à 50 % de la tâche (soit l'équivalent de 5 à 6 périodes par semaine) selon la convention collective.

Dans le présent cadre d'analyse, les indications sur la formation des enseignants-ressources sont incluses dans les résultats, dans la sous-section traitant des *Ressources*.

Résultats

Les résultats se divisent en trois sections : 1) la population, 2) les ressources, et enfin, 3) les actions effectuées dans le cadre de cette fonction.

La population

Afin de connaître les élèves ciblés par le dispositif d'enseignant-ressource, les réponses obtenues à deux questions traitant de cet aspect seront utilisées. Ainsi, la question 11 : « *À quels élèves le service d'un(e) enseignant(e)-ressource s'adresse-t-il dans votre école?* » et la question 14 « *Par quels moyens assurez-vous, dans votre école, l'identification des élèves?* » sont analysées ici.

À la question 11, 222 énoncés ont été recueillis à partir des propos des 174 répondants. La majeure partie des énoncés (n = 137 [62 %]) montre que l'enseignement-ressource est dédié aux élèves en difficulté, dans une ou plusieurs matières de base : « *Plusieurs élèves sont ciblés par la direction, car ils réussissaient avec difficulté ou avaient une note entre 55 et 65 %* » (cas 3); « *Les élèves en situation d'échec entre 50 et 60 %* » (cas 6).

Le deuxième type d'élèves à qui le service d'ER est alloué sont ceux ayant des besoins psychosociaux (n = 45 [20 %]) : « *Les élèves qui ont de l'anxiété, manquent de motivation, difficultés sociales* » (cas 30). De ce nombre, les élèves qui ont un trouble du comportement sont mentionnés dans 12 énoncés (soit 6 % des cas).

Le troisième type d'élèves à qui l'on attribue ce service sont ceux qui sont identifiés comme ayant des difficultés plus précisément au regard de l'organisation (n = 42 [19 %]) : « *élèves anxieux, ayant un problème de gestion du temps et d'organisation* » (cas 7); « *Souvent, c'est pour aider à l'organisation (stratégies de prise de notes dans l'agenda, stratégies d'étude, organisation du matériel...)* » (cas 31). Cette pratique correspond à un service plutôt centré sur la méthodologie et sur la co-intervention externe.

Une plus faible proportion d'élèves ayant des outils technologiques en soutien à l'apprentissage sont ciblés (n = 7 [3 %]) dans les énoncés. Leurs outils ont pour but de faciliter la lecture, l'écriture, la compréhension de textes écrits et d'outiller l'élève pour qu'il puisse mieux communiquer ses apprentissages. Ainsi, quelques ER soutiennent : « *des élèves ayant un portable avec des programmes pour la lecture et l'écriture comme Word Q, la synthèse vocale, la boîte de prédiction et Antidote* » (cas 152). Il semble que ce critère soit utilisé spécifiquement par les directions pour établir le service à offrir.

Finalement, sur le total des 222 énoncés recueillis, quelques-uns ont été mis de côté (n = 12 [6 %]) par manque de précision : « *Le service s'adresse à tous les élèves* » (cas 149). On peut faire l'hypothèse que le service est offert selon les besoins qui se manifestent au gré du temps.

En ce qui concerne la question 14a qui visait à connaître les moyens par lesquels les élèves ciblés sont identifiés, ce sont 182 énoncés au total qui ont été recueillis sur 174 participants.

Près de la moitié des extraits (n = 90 [49 %]) montrent que les élèves sont principalement ciblés sur la base des résultats scolaires de l'année précédente. Lorsqu'il s'agit du premier cycle du secondaire, les résultats sont présentés par les enseignants du primaire à laquelle assistent la direction et quelques enseignants du secondaire : « *Arrimage avec le primaire* » (cas 1); « *Recommandation du primaire* » (cas 24).

Le dossier global de l'élève, contenant le plan d'intervention (PI), les bulletins, mais aussi les types de services offerts à l'élève durant son parcours scolaire, les objectifs visés et les résultats obtenus (qualitatifs et quantitatifs) sont aussi utilisés pour déterminer l'allocation de la ressource (n = 47 [26 %]) : « *Étude des dossiers d'aide particulière provenant des écoles primaires* » (cas 29); « *Analyse des dossiers des élèves* » (cas 33). Dans le cadre de l'analyse des dossiers, le plan d'intervention (PI) constitue une source d'information pour déterminer quels élèves verront l'ER : « *PI du primaire* » (cas 18); « *À partir du plan d'intervention et de la présentation du jeune, nous complétons un tableau qui s'appelle "portraits des élèves à risque". Une fois rempli, nous effectuons la présentation aux enseignants qui œuvrent auprès du jeune* » (cas 64).

Les ER mentionnent aussi que des tests de dépistage sont administrés, soit par des spécialistes, soit par l'enseignant de la classe pour déterminer à quels élèves le service sera offert (n = 27 [15 %]). Ces tests sont effectués à l'entrée au secondaire : « *Test de dépistage en lecture en début d'année* » (cas 92); « *Test TEDP pour tous les élèves de 3^e secondaire* » (cas 27).

Les ressources

Afin de connaître les ressources des enseignants qui assument cette fonction, deux questions ont été utilisées. La question 4 : *Quel(s) diplôme(s) possédez-vous?* Ensuite, la question 13 : *Avez-vous suivi une formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement pour assumer la tâche d'enseignant(e)-ressource?* Ces deux questions sont à mettre en relation avec les données sur les participants présentées dans la méthodologie.

Au regard de la formation initiale, les deux tiers (66 %) des enseignants-ressources détiennent un diplôme de baccalauréat en enseignement secondaire disciplinaire comme formation alors que 33 % ont plus d'un diplôme. Parmi ces derniers, 11 (6 %) ont un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et 8 (4,5 %) ont une maîtrise en adaptation scolaire.

Quant à la formation continue, près du tiers (n = 60 [34 %]) mentionnent détenir une formation applicable à cette fonction. Ainsi, un petit nombre d'ER (n = 8 [13 %]) affirment avoir participé soit à un colloque sur les enseignants-ressources dans leur commission scolaire ou avoir eu une rencontre à la commission scolaire leur expliquant les attentes. Parmi les autres types de formations considérées comme applicables, celles traitant de pédagogie (n = 16 ER [27 %]) : « *J'ai suivi une formation sur les enseignants efficaces* » (cas 7); « *Nous avons eu une formation sur les styles d'apprentissage* » (cas 34). Près de la moitié de ce nombre mentionne des formations sur la lecture (n = 7 [13 %]) : « *J'ai été formé sur les programmes en lecture* » (cas 21); « *Une formation sur les stratégies de lecture et d'écriture* » (cas 52). Le quart d'entre eux (n = 15 [25 %]) ont suivi une formation sur les aides technologiques soit les logiciels Word Q, Antidote ainsi que de synthèse vocale. Des formations sur les troubles des élèves ont aussi été suivies (n = 15 [25 %]). Ils mentionnent entre autres de la formation sur la rééducation pédagogique pour la dyslexie et la dysphasie ainsi que sur les caractéristiques des élèves ayant un trouble du spectre autistique. De manière générale, les formations sont données par des conseillers pédagogiques ou des orthopédagogues dans les commissions scolaires. Quelques-uns (n = 3 [0,05 %]) disent avoir participé à un colloque comme formation sur les troubles d'apprentissage des élèves. Certains ont suivi une formation sur la motivation et les problématiques psychosociales (n = 13 [22 %]) : « *Nous avons quelques rencontres par année avec une psychoéducatrice et on a discuté de l'organisation, de l'engagement, des troubles de comportement; stratégies pour le stress* » (cas 53) « *formation sur la démotivation* » (cas 48); « *gestion de cas* » (cas 43). Les plans d'interventions ont également fait l'objet d'une formation (n = 6 [8 %]). Enfin, les troubles du comportement sont uniquement mentionnés par deux ER sur 60 (3 %) qui ont reçu de l'information sur le rôle de la DPJ, les lois et les types de troubles du comportement. Il est à noter qu'un enseignant-ressource peut avoir suivi plus d'une formation, c'est le cas de 15 ER sur 60 (25 %).

Les actions

Dans le but de décrire les modèles d'intervention utilisés pour soutenir les élèves et leurs enseignants, la question 12 « *Quel modèle de service privilégiez-vous en tant qu'enseignant(e)-ressource?* » a été analysée.

Tout d'abord, il est utile de souligner que le modèle de service *Consultation* n'est pas identifié dans les actions décrites par les enseignants-ressources.

La co-intervention externe

En ce qui concerne le soutien hors classe apporté par les ER, 134 enseignants-ressources sur 174 (77 %) disent offrir ce type de service. Deux types de soutien hors classe émergent des données récoltées. Les ER font des interventions individualisées (84/134) ou en petit groupe (50/134). Selon les problématiques des élèves, le suivi peut porter sur des dimensions personnelles et situationnelles, leur engagement face à l'école et les apprentissages scolaires.

Parmi les 84 ER qui font du soutien individualisé, 40 (47,6 %) mentionnent que leurs interventions portent sur des thématiques variées. À titre d'exemple : « *organisation et motivation* » (cas 45); « *Problématiques que les élèves peuvent rencontrer : retard, absences, motivation, problèmes d'organisation, anxiété, stress, troubles alimentaires, estime de soi, TDA/H, etc.* » (cas 76); « *Revoir les stratégies de lecture et d'écriture en français* » (cas 90); « *Je sors l'élève de sa classe pour faire un suivi et lui donner un défi pour sa prochaine séquence* » (cas 126). Certains mentionnent tenir des dossiers relatifs aux rencontres individuelles réalisées hors classe. Ces enseignants-ressources mentionnent alors « *Consigner des données dans le dossier de l'élève* » (cas 113). Les autres répondants sont plus génériques et écrivent plutôt *consultation individuelle* ou *suivi personnalisé* sans autres précisions, ce qui correspond à de la co-intervention externe.

En ce qui concerne le soutien pédagogique en sous-groupe, ce sont 50 enseignants-ressources sur 134 (28,7 %) qui offrent des ateliers de 2 à 6 élèves sur des contenus et des compétences liées aux matières principales, soit français et mathématiques. Il faut rappeler que ce résultat est intimement lié au fait que le questionnaire ciblait les ER des matières de base. Voici quelques énoncés qui illustrent les interventions des ER : « *À la fin des chapitres, nous travaillons des examens de pratique avec 5-6 élèves que nous sortons des cours de math* » (cas 40); « *Sortir un groupe de 4 à 5 élèves pour revoir une notion transmise par l'enseignante* »; « *Reprendre les leçons de base : identifier les groupes syntaxiques dans une phrase / Travailler des stratégies : stratégies de lecture et d'écriture* » (cas 62).

Ces rencontres ont lieu sur le temps de classe lorsque c'est possible ou à d'autres moments qui conviennent mieux à l'horaire de l'ER. À titre d'exemple : « *Le matin, avant les cours, pour répondre aux questions concernant les devoirs* » (cas 44); « *club de mathématiques sur une base volontaire le midi, 3 fois par cycle* » (cas 56). Dans d'autres cas, il peut arriver que la rencontre ait lieu lors d'autres cours jugés « *moins prioritaires* » pour la réussite de l'élève : « *Je retire les élèves en sous-groupe de quatre élèves ou moins pendant une période d'arts, d'éducation physique ou d'éthique et culture religieuse, à raison d'une ou deux fois par cycle et je travaille les stratégies de lecture en math et la résolution de problèmes* » (cas 153).

Le coenseignement

Les données obtenues montrent que ce sont 80 ER sur 174 (45,9 %) qui rapportent vivre ce dispositif sous une forme ou une autre (tableau 1). Majoritairement, la configuration l'un enseigne/l'autre observe et/ou aide est vécue par 63 ER sur 80 (79 %).

L'enseignement alternatif est expérimenté par 15 ER sur 80 (18,5 %) : « *Les élèves en difficulté sont déplacés au fond de la classe pour les aider dans leurs difficultés* » (cas 2). Ce type de coenseignement est souvent combiné avec un retrait de classe, entre autres, pour minimiser le bruit ambiant : « *Je les amène dans un autre local et je leur enseigne la même matière* » (cas 41) : « *Parfois, je leur donne des stratégies, je les aide à utiliser leurs notes de cours ou je fabrique un aide-mémoire* » (cas 155). Ce chevauchement de

deux configurations de coenseignement conduit à un modèle de service hybride qui débute en classe et se termine hors classe. La matière vue demeure sensiblement la même, ce qui permet de distinguer l'enseignement alternatif de la co-intervention externe plus souvent utilisée pour revoir des notions alors que l'enseignant de la classe voit un contenu différent avec les autres élèves.

Tableau 1

Types d'intervention effectués par les enseignants-ressources.

Co-intervention externe n = 134		Coenseignement n = 80				
Interventions individualisées	Soutien notionnel en sous-groupe	Observe/aide	Parallèle	Alternatif	Atelier	Partagé
84	50	63	0	15	0	2
63 %	37 %	79 %	0 %	18,5 %	0 %	2,5 %

L'enseignement en parallèle ou l'enseignement en atelier ne sont pas du tout répertoriés, alors que l'enseignement partagé est décrit par 2 ER sur 80 (2,5 %) : « *Les élèves ont six périodes de mathématiques avec deux enseignants en tout temps. On ne fait pas la différence entre l'enseignant et l'ER* » (cas 28); « *Nous formons un groupe d'une vingtaine d'élèves en 1^{re} secondaire qui auront deux enseignants (un de math et l'autre de français) en tout temps. Lorsqu'ils vont en 2^e secondaire, les deux enseignants sont toujours avec eux. Les deux enseignants peuvent inverser leurs rôles pour la ressource* » (cas 29).

Pour conclure, sur les 174 répondants, 16 ER (9 %) mentionnent jouer un rôle spécifique aux outils technologiques recommandés dans le plan d'intervention, et ce, que ce soit en co-intervention externe ou en coenseignement : « *Je m'occupe des mesures adaptatives, j'aide les élèves à mieux s'organiser (méthodologie)* » (cas 132); « *Je soutiens les enseignants qui ont des élèves avec des portables pendant les récupérations en math, français / Accompagnement en classe de français pendant les périodes de correction de textes* » (cas 58). C'est une dimension très fonctionnelle du rôle attribué à certains enseignants-ressources uniquement utilisée à cet esient.

Les tâches

Dans cette dernière section des résultats, il s'agit ici de vérifier l'adéquation des tâches réelles des enseignantes-ressources, et plus particulièrement avec le prescrit, c'est-à-dire la convention collective (FSE, 2015-2020). Cela permet également de quantifier l'importance accordée à la co-intervention et au coenseignement en termes de sélection et d'intensification. La question 18 demandait aux enseignants-ressources : « *Dans le tableau suivant (p. 5 du questionnaire), choisissez jusqu'à cinq (5) tâches qui représentent le mieux vos interventions comme enseignant(e)-ressource et pondérez chacune d'elles en pourcentage* » (voir tableau 5). L'analyse effectuée ici porte sur le nombre de sélections et le temps en pourcentage accordé en moyenne à chacune des tâches.

L'analyse des résultats (figures 1 et 2) montre que les tâches les plus sélectionnées et celles étant les plus utilisées concernent la co-intervention externe (tâche 10) soit « *Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la salle de classe avec un petit groupe* a été choisie à 93 reprises » (21,06 %). La tâche 11, « *Intervenir individuellement avec un élève à l'extérieur de la salle de classe* », a été sélectionnée à 80 occasions (11,42 %).

Quant à la tâche 18, « *Accompagner et encadrer les élèves de façon personnalisée (suivi scolaire)* », elle a été choisie 63 fois (9,75 %).

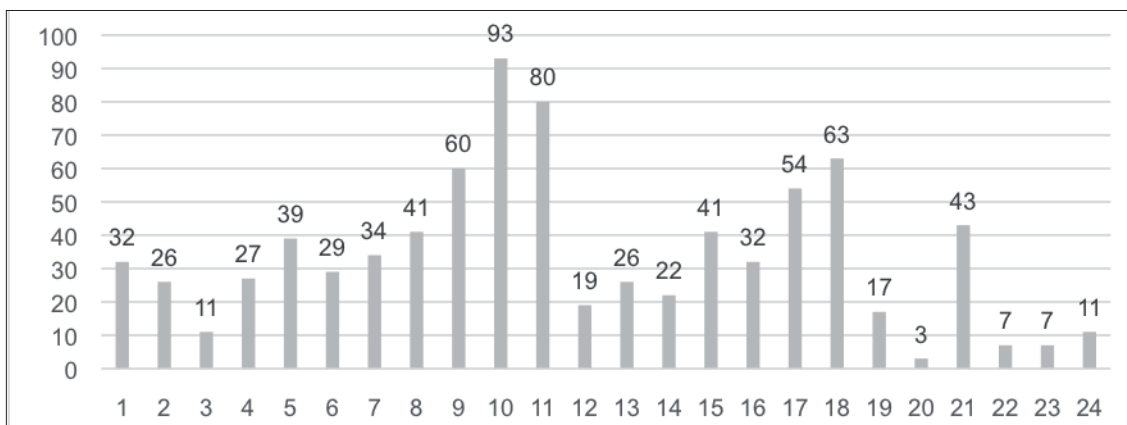


Figure 1
Nombre de sélection d'une tâche.

Les interventions au sein de la classe sous forme de coenseignement occupent également une large part de ces interventions. La tâche 9 « *Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (petit groupe)* » est retenue par 60 ER (9,23 %). En ce qui concerne la tâche 17 « *Accompagner les enseignant(e)s en salle de classe à l'aide du modelage et/ou du coenseignement* », elle correspond à la réalité de 54 ER (7,86 %).

La concertation avec des collègues, autres professionnels ou les parents est également sélectionnée de manière importante. Ainsi la tâche 21 « *Travailler en concertation avec divers intervenant(e)s qui œuvrent auprès des élèves* » est choisie à 43 reprises (2,69 %). La tâche 15 « *Communiquer avec les parents et les autres professionnels (appels, conférences de cas, courriels, lettres, etc.)* » est mentionnée par 41 ER (3,33 %). Toutefois, on observe que ces concertations et communications ne concernent pas directement la consultation d'une enseignant-ressource qui serait *expert*. Enfin, l'évaluation des besoins des élèves (tâche 8) est sélectionnée par 41 ER et ils y accordent en moyenne 3 % de leur temps.

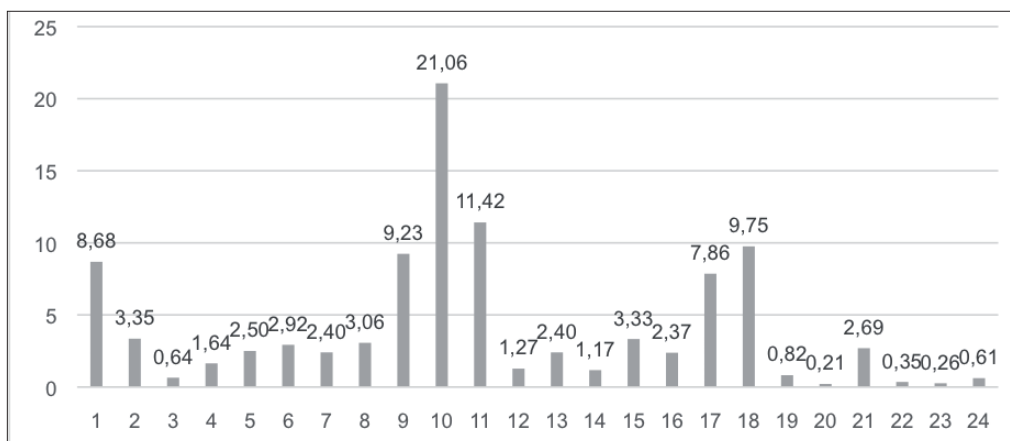


Figure 2
Pourcentage de sélection d'une tâche.

Les tâches les moins sélectionnées concernent les tâches administratives, le développement professionnel, le plan d'intervention, les urgences et l'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cette section permet de constater que les personnes interrogées font peu de travail clérical ou administratif. À titre d'exemple, la tâche 20 qui consiste à « *Accomplir des tâches administratives liées à tous les enseignant(e)s (surveillance, etc.)* » n'a été sélectionnée qu'à trois reprises (0,21 %). La tâche 23 qui traite de « *Participer à du perfectionnement professionnel offert par l'école, le district, le ministère ou autres* » n'a récolté que sept mentions (0,26 %). La tâche 3 visant à « *Collaborer avec l'enseignant de la salle de classe quant à la mise en œuvre du plan d'intervention de l'élève* » a été sélectionnée par onze ER (0,64 %). La tâche 22 mentionnant que la fonction d'ER vise à « *Intervenir dans une situation non prévue (élève blessé, élève retiré d'une classe, remplacer un enseignant, etc.)* » a été choisie à sept reprises (0,35 %). Enfin, la tâche 24 proposant que l'ER doive « *Accompagner les enseignants en début de carrière* » n'a été choisie que onze fois (0,61 %).

Discussion

Par le biais d'un questionnaire, l'objectif général de cet article était d'évaluer le dispositif d'enseignement-ressource, et plus spécifiquement la pertinence, l'adéquation et la synergie au regard du modèle de qualité de Tremblay (2012).

La pertinence du dispositif (Tremblay, 2012) est analysée selon le prescrit, c'est-à-dire les axes de la fonction comme décrit dans l'annexe syndicale (FSE, 2015-2020). En lien avec le suivi auprès des élèves à risque ou DAA, quatre grands types d'élèves sont ciblés. Le premier type, le plus fréquemment cité, est constitué des élèves identifiés en difficulté à partir des notes obtenues au bulletin final l'année précédente ou en fin d'étape durant l'année scolaire en cours. Ainsi, les élèves en échec ou dont la moyenne inquiète les enseignants dans une matière de base comme le français ou les mathématiques sont plus susceptibles d'être ciblés. Le deuxième type d'élèves visés sont ceux qui éprouvent des difficultés affectives et pour lesquels des interventions de consultation individuelles sont offertes. Pour le troisième type d'élèves, qui auraient des difficultés d'organisation, l'ER serait alors utilisé pour des tâches plus cléricales ou méthodologiques. Enfin, le dernier type d'élèves visés sont ceux qui bénéficient d'outils technologiques en soutien à l'apprentissage. À cet égard, l'ER sera une personne de référence pour vérifier leur utilisation adéquate. Les élèves ciblés correspondent assez bien à la description qu'en fait l'Entente nationale (FSE, 2015-2020), à l'exception notable des élèves à trouble du comportement dont on fait peu mention et pour lesquels cette fonction avait été créée à l'origine. Comme vu dans la méthodologie, le choix des ER en français et/ou mathématiques peut induire que ceux-ci prennent peu ou pas en charge ce type d'élèves.

L'analyse des données permet de relever que les services offerts s'organisent principalement sous l'angle d'une approche basée sur les difficultés des élèves. Ces dernières peuvent être variées (p. ex., perte de motivation, anxiété, échec lors d'une évaluation en français ou en mathématiques). Peu de réponses montrent qu'une planification en amont prenant en compte la diversité des besoins et s'actualisant dans une perspective différenciée au regard des intentions pédagogiques et des contenus au programme est réalisée. Les interventions sont davantage en réaction à des problématiques relevées qu'en prévention de l'apparition de celles-ci. Cet état de fait interroge les intentions qui justifient le type de soutien à offrir aux élèves. S'il s'agit uniquement d'instruire, les moyens déployés ne seront pas les mêmes que s'il s'agit de socialiser ou de qualifier, voire de faire tout cela à la fois.

En ce qui concerne l'adéquation, les données recueillies montrent que les enseignants-ressources sont des enseignants expérimentés dans leur milieu respectif, mais qu'ils sont peu formés quant aux caractéristiques des élèves avec lesquels ils interviennent et sur les différentes tâches qu'ils doivent assumer. L'objectif visé par la mesure d'enseignant-ressource s'avère ainsi quelque peu détourné quant à l'apport du soutien offert à l'enseignant de la classe pour une meilleure prise en charge des élèves EDAA. L'adéquation peut être améliorée par la formation au bénéfice de pratiques attendues chez les enseignants-ressources. À cet égard, Granger (2012) ainsi que Dubé, Granger et Dufour (2015) ont montré que des temps de formations spécifiques portant entre autres sur les caractéristiques des élèves, les stratégies d'apprentissage, les approches pédagogiques ou les types d'interventions possibles permettent aux ER de bonifier leur offre de service.

Pour les périodes allouées, leur nombre semble suffisant aux dires des enseignants interrogés. Toutefois, les enseignants-ressources disent avoir trop d'élèves à voir dans des contextes diversifiés, ce qui les conduit à intervenir peu souvent avec les mêmes élèves et d'avoir l'impression *d'éteindre des feux*. Le caractère dispersé de la ressource (c'est-à-dire intervenir dans plusieurs classes avec une faible récurrence) porte à croire qu'une intensité accrue pourrait favoriser un suivi davantage centré sur la pédagogie ou la didactique. Ce choix conduirait à désinvestir les dimensions psychosociales (gestion du stress et de l'anxiété) et organisationnelles (gestion de l'agenda et de la propreté du casier) moins centrales à la fonction enseignante qui sont présentes dans le prescrit : « [...] assume des tâches d'encadrement auprès de ces élèves et les soutient, d'une part, dans leur démarche en vue de trouver des solutions à leurs problèmes et, d'autre part, dans diverses facettes de leur vie scolaire » (FSE, p. 255). En revanche, des formations et de l'accompagnement sur les pédagogies actives, les approches différenciées, le travail collaboratif et leurs apports aux compétences à développer chez les élèves en lien avec le programme de formation contribueraient certainement à rehausser le soutien offert aux élèves et à leurs enseignants.

Concernant la synergie, les données recueillies permettent aussi de voir que les tâches répertoriées sont principalement orientées autour de deux axes. D'une part, l'intervention auprès des élèves en difficulté (hors classe ou en classe), et d'autre part, la concertation avec les collègues ou d'autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves. Ces éléments sont conformes à la description syndicale présentée dans la problématique. Toutefois, il est très peu question des enseignants en début de carrière. Il serait intéressant d'examiner cet aspect dans une recherche ultérieure. Toutefois, ce qui est frappant, c'est le peu d'information livrée par les ER sur les contenus essentiels à apprendre et les compétences à développer. À première vue, les interventions rapportées semblent plus souvent faites en réponse aux faibles notes obtenues ou aux problématiques vécues qu'en prévention de leur apparition. Il serait intéressant de préciser par l'observation de pratiques inspirantes les conditions favorables pour agir en ce sens.

Les rencontres et l'enseignement hors de la classe constituent un mode privilégié par les ER pour offrir ce service à l'élève. La fréquence peu élevée des présences dans un même groupe pour l'ER et l'enseignant peut constituer un frein à la planification commune d'activités de classe qui permettent à tous de s'y sentir à l'aise. On peut aussi faire l'hypothèse que cette faible intensité rend plus difficile le développement d'une relation de collaboration et d'interdépendance de haut niveau qui permettrait de favoriser la cohésion dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre auprès des élèves. Par ailleurs, il appert que l'accompagnement des chercheurs, la mise en place de communautés de pratiques

dans l'école pouvant regrouper uniquement les ER ou inclure les enseignants avec qui ils collaborent s'avèrent des moments d'échange et de concertation bénéfique à une compréhension commune de leurs fonctions (Tremblay et Granger, 2018). Enfin, l'absence d'utilisation de la consultation collaborative comme modèle de service peut s'expliquer par la formation des ER qui n'est pas fondamentalement différente de celle de leurs collègues enseignants. Ce ne sont pas des *spécialistes* comme peuvent l'être les orthopédagogues ou les enseignants en adaptation scolaire.

Au regard des conditions d'une collaboration efficace entre enseignants (Friend et Cook, 2010; Johnson et Johnson, 2003, 2009), on observe que, bien que l'engagement soit volontaire de la part des ER pour occuper ce poste (processus de désignation par les pairs), tel n'est pas nécessairement le cas de la part des collègues avec lesquels ils sont amenés à collaborer. Il en va de même avec la confiance et entente entre partenaires qui y est directement liée. Cette collaboration entre enseignants peut être à symétrie variable et dépendante de plusieurs facteurs (horaire, proximité physique, affinité personnelle ou professionnelle, etc.).

La base de la collaboration et les objectifs partagés (Johnson et Johnson, 2003, 2009) sont de plusieurs ordres selon la convention collective bien que la finalité soit la réussite scolaire et la lutte contre le décrochage. Au niveau de l'école, lors de la désignation des ER, ces objectifs sont discutés et sont associés à la tâche de l'ER. Cela permet une première clarification des rôles et responsabilités au niveau de l'école. Toutefois, au niveau des modalités d'intervention avec les collègues et les élèves, celles-ci sont largement à définir par la pratique.

Granger et Dubé (2015) avaient identifié dans un projet de recherche trois sphères d'intervention pour préciser le soutien à offrir en salle de classe. La première sphère vise un soutien direct à l'élève du type « un enseigne, l'autre recentre l'élève sur la tâche » à l'aide du questionnement et de consignes spécifiques. La deuxième sphère propose que l'enseignant titulaire et l'enseignant-ressource offrent un soutien à l'enseignant afin que les interventions soient adaptées aux besoins des élèves de la classe. Pour ce faire, cela nécessite que des liens se créent pour pouvoir planifier en partenariat. Enfin, 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. Toutefois, il faut rappeler que les enseignants-ressources ne sont pas spécialisés dans l'intervention auprès des élèves en difficulté ou HDAA. Bien que certains rapportent avoir eu quelques formations, il demeure que leur champ d'expertise demeure la pédagogie. C'est pourquoi les enseignants-ressources recherchent le leadership de la direction pour les soutenir et les guider dans les tâches à assumer. La direction d'établissement doit alors créer les conditions optimales pour favoriser un partenariat suffisamment intensif afin que l'expertise des deux enseignants (disciplinaire ou pédagogique) puisse se coconstruire dans l'action. À la lecture des réponses à ce questionnaire et des recherches répertoriées, il ne fait aucun doute que l'organisation scolaire demeure la base d'un service à l'élève efficace. Il importe donc de s'y intéresser notamment dans le contexte actuel où les demandes de ressources supplémentaires affluent. Outre l'ajout de personnel, il convient de bien circonscrire quels seront leurs rôles et leurs fonctions mais aussi de quelle(s) façon(s) se feront l'évaluation et la régulation du modèle de service au sein de l'école québécoise.

Comme vu plus haut, le manque de « spécialisation » formelle des ER constitue tant un avantage pour des interventions à l'intérieur de la classe selon différentes modalités de coenseignement qu'un obstacle pour des interventions rééducatives à l'extérieur de la classe. L'ER n'étant pas un « spécialiste », les expertises sont plus liées à l'expérience (à enseigner et à collaborer) qu'à la formation reconnue par un titre. Cette expertise se développe ainsi plus sur un travail collectif (enseignant et enseignant-ressource) qui se partage l'espace-temps pour faire face aux problèmes rencontrés que sur une division des interventions et des élèves selon des champs de spécialisation distincts.

Limites et perspectives

Cette étude comporte toutefois des limites. Le premier point à relever tient au fait que la consigne donnée à la direction d'établissement était de remettre le questionnaire à deux ER qui provenaient des *matières de base* (mathématiques ou français). Le portrait pourrait être différent si nous questionnons d'autres types d'enseignants-ressources. Ensuite, deux grandes commissions scolaires de la région montréalaise ont refusé de participer à l'enquête, il est possible que certaines modalités du service d'ER qui caractérisent ces milieux soient peu ou pas présentes ici. De plus, le questionnaire n'a été envoyé que dans les écoles francophones du Québec. Il serait pertinent de traduire et d'adapter culturellement ce dernier pour sonder les écoles secondaires anglophones sur le service d'enseignant-ressource. Il faut aussi prendre en compte que le questionnaire s'appuie sur des auto-déclarations et qu'il ne s'agit pas d'observations réalisées dans les milieux. De même, les ER interrogés sont nommés annuellement et les tâches qui leur sont attribuées peuvent varier d'une année à l'autre. En ce sens, il faut faire preuve de précaution dans les interprétations.

Malgré les limites énoncées, l'étude des réponses au questionnaire sur cette fonction spécifique met en exergue toute l'importance de bien définir les différents services à l'élève afin que les bénéfices attendus s'additionnent et constituent véritablement une valeur ajoutée dans la scolarisation des élèves à risque ou HDAA.

Au secondaire, des questions vives quant aux besoins des élèves restent à creuser. Les interventions des ER doivent-elles être associées directement au contenu disciplinaire ou serait-il préférable qu'elles soient dirigées sur les processus d'apprentissage généraux qui donnent accès à une meilleure compréhension dans les différentes disciplines? Une question similaire se pose lorsqu'il s'agit de cibler les élèves. Les ER doivent-ils se consacrer aux élèves en difficulté ou aux difficultés des élèves, c'est-à-dire de davantage soutenir l'enseignant de la classe dans la prise en compte de la diversité et la différenciation des moyens d'enseignement? Le rehaussement des compétences pédagogiques et didactiques pourrait être une voie privilégiée pour former les enseignants et les préparer à assumer ce rôle de soutien à l'élève et aux collègues enseignants.

Ce questionnaire constitue une première étape. À l'aune des résultats obtenus, il s'agira de bonifier et de préciser ce dernier pour circonscrire plus finement ce dispositif. Enfin, la réalisation d'entretiens semi-dirigés et des observations pendant le temps de classe avec des enseignants-ressources de différentes commissions scolaires permettront de nuancer les résultats obtenus. Enfin, en lien avec l'article sur la satisfaction des enseignants-ressources paru récemment (Granger et Tremblay, 2019) il y aurait lieu de porter une attention particulière aux pratiques d'enseignement-apprentissage effectives, au type de collaboration entre l'enseignant titulaire de la classe et l'enseignant-ressource, à l'appui de la direction d'établissement et à celui des collègues. Ces dimensions touchent directement la division du travail

éducatif, l'organisation des services à l'élève et la question de l'identité professionnelle des enseignants. Ces questions vives méritent que l'on s'y attarde pour que l'offre de service réponde plus adéquatement aux besoins des élèves et soutienne la professionnalisation des acteurs de l'école qui doivent assumer de nouvelles fonctions.

Note

¹ https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_fse2015_cv/documents/Philippe_Tremblay/questionnaire-enseignants.pdf

Références

- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 111-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236. Repéré à http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- Bourdon, P. (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressource. *Les cahiers pédagogiques*, 459(janvier), 27.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Granger, N. et Dufour, F. (2015). Continuing education for high school resource teachers and their sense of self-efficacy. *American Journal of Educational Research*, 3(6), 707-712. <http://dx.doi.org/10.12691/education-3-6-7>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93. <http://dx.doi.org/10.7202/1024966ar>
- Filion, M. et Goupil, G. (1995). Descriptions des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 225-238. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2714/2018>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH : Merrill.
- FSE. (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective*. Repéré à <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6388>
- Granger, N. et Dubé, F. (2015). Le rôle des enseignants-ressources dans le développement de la compétence à lire et à écrire des élèves du secondaire. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (p. 101-122). Paris : L'Harmattan.

- Granger, N. et Dubé, F. (2017). Sustain resource teachers in the appropriation of the graphic organizer to facilitate the understanding of disciplinary texts among at risk students at the secondary level. *Education Sciences & Society*, 8(2), 88-108. Repéré à <http://ojs.francoangeli.it/ojs/index.php/ess/article/view/4583/236>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education*, 54(1), 132-150. <http://dx.doi.org/10.7202/1060863ar>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. Dans M. A. West, D. Tjosvold et K. G. Smith (dir.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (p. 167-183). Chichester : Wiley.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Kalubi, J.-C. (dir.). (2015). *Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et piste d'innovation*. Repéré à https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Lewis, R. B. et Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field Methods*, 19(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.1177/1525822x06296589>
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Stratégie d'intervention Agir Autrement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (Édition 2014). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Politiques de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Édition 2017). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux_diplomation_secondaire_CS_Edition2017_CD.PDF
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.3200/psfl.53.4.267-277>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 89-305). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Pelgrims, G. (2014, août). *Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective*. Communication présentée à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », Lausanne. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/df/sesaf/oes/ECES_formation_continue/20_ao%C3%BBt_2014/ECES_200814_Pelgrims-Conf%C3%A9rence-20-ao%C3%BBt-2014.pdf
- Pelgrims, G., Zuccone, C. et Bauquis, C. (2013, avril). *Besoins pédagogiques particuliers et intégration scolaire : étude réalisée dans l'enseignement secondaire obligatoire*. Communication présentée au Colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école », Bienne.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Taylor, O. L. (1990). *Cross-cultural communication: An essential dimension of effective education*. Washington, DC : The Mid-Atlantic Equity Center.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2351>
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479>
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Pour citer cet article

- Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.521>