

Nomination de l'enseignant-ressource

L'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève

Éric Chatigny

Volume 4, numéro 3, été 2020

Innover autour de la fonction d'enseignant-ressource: entre recherche, théorie et pratique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070380ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1032>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chatigny, É. (2020). Nomination de l'enseignant-ressource : l'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 117–130. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1032>

Résumé de l'article

En 2006, l'école secondaire Curé-Mercure de Mont-Tremblant a observé un niveau de lecture et d'écriture préoccupant chez les élèves considérés comme à risques. Le coenseignement s'est imposé comme la solution pour prendre en compte les besoins d'apprentissage particuliers de ces élèves et des enseignants-ressources ont été nommés.

L'expérience a montré les bienfaits du coenseignement, tant pour les enseignants que pour les élèves. Elle a aussi révélé le niveau de compétences élevé que l'enseignant-ressource doit posséder. Enfin, elle a montré que le processus de leur nomination doit favoriser l'engagement des enseignants et être axé sur les besoins de l'élève.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nomination de l'enseignant-ressource : l'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève

Auteur

Éric Chatigny, École secondaire Curé-Mercure de Mont-Tremblant,
Commission scolaire des Laurentides, Canada,
echatigny@cgocable.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

En 2006, l'école secondaire Curé-Mercure de Mont-Tremblant a observé un niveau de lecture et d'écriture préoccupant chez les élèves considérés comme à risque. Le coenseignement s'est imposé comme la solution pour prendre en compte les besoins d'apprentissage particuliers de ces élèves et des enseignants-ressources ont été nommés.

L'expérience a montré les bienfaits du coenseignement, tant pour les enseignants que pour les élèves. Elle a aussi révélé le niveau de compétences élevé que l'enseignant-ressource doit posséder. Enfin, elle a montré que le processus de leur nomination doit favoriser l'engagement des enseignants et être axé sur les besoins de l'élève.

Mots-clés : coenseignement, enseignant-ressource, compétences, nomination, élèves à risque, élèves en difficulté



Introduction

Depuis la rentrée scolaire 2006-2007, le Gouvernement du Québec a introduit la fonction d'enseignant-ressource dans ses établissements d'enseignement au secondaire. Le choix des enseignants appelés à occuper ce rôle s'effectue selon l'annexe 4 de la convention collective qui régit actuellement cette fonction (FSE-CSQ, 2016). Via ses directions d'école, la commission scolaire « nomme annuellement l'enseignante ou l'enseignant-ressource après consultation de l'équipe enseignante concernée » (p.255. Le document syndical précise aussi que « le poste d'enseignante ou d'enseignant-ressource comporte deux aspects, à savoir les fonctions d'enseignante ou d'enseignant et les fonctions d'enseignante ou d'enseignant-ressource proprement dites » (FSE-CSQ, 2016, p.255).

Force est de constater que peu de balises existent pour guider les équipes-écoles dans le choix des enseignants qui exerceront cette fonction complexe qui se déploie encore inégalement dans les écoles. Cet article a pour objectif général de rendre compte de la démarche réalisée à l'école secondaire Curé-Mercure (ÉSCM) de Mont-Tremblant afin d'optimiser le service à l'élève, et ce, relativement à la nomination de l'enseignant-ressource. D'abord, la procédure utilisée pour identifier les besoins de nos élèves sera explicitée. Puis, l'utilité de recourir au coenseignement comme modèle de service sera présentée. Enfin, l'intérêt de référer aux compétences professionnelles des enseignants pour sélectionner les enseignants-ressources dans un tel modèle de service sera mis en évidence au regard des besoins des élèves.

1. L'analyse des besoins

Une analyse de notre milieu en 2006 a permis de constater qu'une majorité de nos élèves à risque et en échec, ou encore ceux qui présentaient des problèmes de comportement étaient particulièrement faibles en lecture et en écriture. En effet, un sondage réalisé auprès des enseignants et la validation des notes en français nous ont amenés à conclure que les problèmes de comportement apparaissaient moins dominants dans notre école que la faible littératie de nos élèves. Qui plus est, plusieurs d'entre eux avaient des diagnostics de dyslexie ou de dysorthographe et utilisaient peu ou maladroïtement leurs logiciels d'aide à la lecture et à l'écriture. Quant aux jeunes présentant les comportements les plus dérangeants, notre analyse du sondage ainsi que du nombre de sorties de classe nous a permis de constater qu'ils étaient majoritairement regroupés dans des options sportives.

Afin de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves possibles et en raison des limites exigées par le nombre d'enseignants que conférait la ressource à l'époque, le coenseignement s'est naturellement imposé auprès des groupes de football, la première année, puis auprès de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

groupes principalement formés d'élèves en difficultés d'apprentissage, les années suivantes (groupes-soutien).

2. Le coenseignement : un levier pour actualiser le soutien aux élèves et à leurs enseignants

Selon les balises syndicales en vigueur, l'enseignant-ressource assure un suivi auprès des élèves à risque, handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Il travaille en concertation avec les enseignants et les autres intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves. L'enseignant-ressource a donc un rôle qui lui permet de soutenir à la fois l'élève et l'enseignant. Avec le temps, le coenseignement s'est avéré, pour nous, une piste de solution adéquate au service que nous souhaitons développer. D'une part, nous voulions aider l'élève à mieux réussir en s'engageant dans la tâche, en utilisant convenablement ses outils d'aide à la lecture et à l'écriture, ainsi qu'en développant des comportements adéquats avec ses pairs et son enseignant. D'autre part, il nous apparaissait nécessaire de soutenir l'enseignant dans l'élaboration de pratiques différenciées permettant de prendre en compte les besoins d'apprentissage des élèves à besoins spécifiques intégrés dans sa classe.

Aujourd'hui, sans être le seul modèle de service, le travail concerté en classe d'un enseignant et d'un enseignant-ressource auprès de groupes d'élèves à besoins multiples (groupes-soutien) demeure la voie privilégiée à l'ÉCSM pour prodiguer l'enseignement-ressource.

2.1 Des avantages indéniables

Outre la possibilité d'agir simultanément sur les deux axes d'interventions que sont les élèves et leurs enseignants, le coenseignement, tel que vécu à l'ÉSCM, a fait ressurgir de nombreux autres avantages.

Contrairement à l'intervention individuelle (dénombrement flottant) qui vise à aider un élève à l'extérieur de la classe, à la co-intervention interne qui vise à accompagner un seul élève à l'intérieur de la classe ou encore à la co-intervention externe qui vise à soutenir un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe (Tremblay, 2015), le coenseignement permet d'intervenir auprès d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté à la fois. Toutefois, nous observons que le développement des compétences ainsi que l'intégration et le transfert des apprentissages réalisés sous ce mode de fonctionnement sont optimisés par le fait qu'ils ont généralement lieu en contexte réel de classe. Le coenseignement permet une flexibilité pédagogique considérable (l'enseignement en sous-groupes, la différenciation, la valorisation plus fréquente des comportements attendus, etc.), et ce, principalement en raison du ratio maître-élève qui s'en trouve ainsi diminué.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il ne faut surtout pas passer sous silence la possibilité supplémentaire qu'offre ce modèle « [...] d'intervenir plus rapidement dès les premières manifestations des difficultés » (gouvernement du Québec, 2007 p. 2) ressenties par l'élève. En effet, nous savons et observons dans notre pratique qu'un diagnostic précoce permet une rectification plus efficace des difficultés.

D'un point de vue organisationnel, le coenseignement constitue une manière efficace de s'assurer que l'ensemble des périodes allouées à cette ressource est converti en aide directe aux élèves.

2.2 La collégialité

À l'instar de Granger et Dubé (2016), nous sommes d'avis que de développer une véritable relation de collégialité entre les intervenants scolaires constitue une condition gagnante pour favoriser la réussite des élèves. À cet égard, le coenseignement s'avère un modèle de fonctionnement bénéfique pour y arriver. En effet, s'il a été difficile au départ pour certains enseignants d'ouvrir leur porte de classe à leurs collègues enseignants-ressources, la direction et les enseignants de notre établissement reconnaissent aujourd'hui le grand volume d'aide qu'il est possible d'offrir avec ce mode de fonctionnement. Ils constatent également les changements de pratiques qui s'opèrent subtilement sous le signe de la collégialité. Pour nous, ces changements de pratique constituent l'effet le plus bénéfique du coenseignement.

Bien que la présence d'une ressource additionnelle en salle de cours soit un atout pour l'enseignant titulaire comme pour ses élèves, le simple fait de nommer un enseignant-ressource ne peut garantir que ce dernier sera en mesure d'actualiser tout le potentiel que lui confèrent son rôle et ses responsabilités. En effet, on observe qu'il ne suffit pas d'être deux dans une même classe pour que les bienfaits de la collégialité et du coenseignement surgissent. C'est ici que les compétences développées par l'enseignant-ressource deviennent prépondérantes, voire capitales.

3. Des compétences professionnelles essentielles au rôle d'enseignant-ressource

Puisque l'enseignant-ressource est d'abord et avant tout un enseignant, sa formation initiale repose sur le développement de douze compétences professionnelles (gouvernement du Québec, 2001) qui se poursuit tout au long de sa carrière. Parmi celles-ci, six d'entre elles nous apparaissent en lien direct avec la fonction d'enseignant-ressource telle que vécue dans notre milieu :

- *Compétence 6 : Être en mesure de planifier, d'organiser et de superviser le mode de fonctionnement d'un groupe-classe ;*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- *Compétence 7 : Pouvoir adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissages et d'adaptations ;*
- *Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux activités d'enseignement-apprentissage ;*
- *Compétence 10 : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés ;*
- *Compétence 11 : Être engagé dans une démarche personnelle et collective de développement professionnel ;*
- *Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.*

Ces compétences traduisent autant de qualités et d'habiletés que nous recherchons pour répondre adéquatement aux besoins manifestés.

3.1 Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (C-6)

Il est clairement spécifié dans les différents documents faisant état des diverses fonctions de l'enseignant-ressource que ce dernier doit intervenir auprès des élèves aux prises avec des problèmes d'adaptation et des troubles du comportement. Lorsqu'il s'agit de rencontrer individuellement un élève pour mettre en place autour de lui un système d'émulation ou encore d'appeler à la maison et de le sanctionner, un niveau minimal de compétence peut être suffisant. Toutefois, une connaissance accrue des troubles du comportement, une capacité à identifier les besoins spécifiques des élèves, une maîtrise de différentes techniques et stratégies pour mettre en place des routines ainsi qu'une capacité à communiquer clairement ses attentes aux élèves et à prévenir l'émergence de comportements inappropriés s'avèrent des plus utiles pour maintenir un climat propice à l'apprentissage (gouvernement du Québec, 2001).

Nous observons qu'un grand nombre de comportements dérangeants pourraient être évités ou atténués par une meilleure gestion de classe. Que ce soit auprès d'enseignants d'expérience ou auprès d'enseignants en début de carrière, l'enseignant-ressource choisi doit être en mesure de proposer des solutions aux problèmes de discipline rencontrés, ou encore, être en mesure d'accompagner l'enseignant, via une analyse réflexive, dans la mise en place d'une gestion efficace des comportements.



3.2 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (C-7)

Comme nous l'avons déjà mentionné, un grand nombre d'élèves fréquentant notre établissement présentent un profil de dyslexie et/ou de dysorthographe. Une bonne conception des troubles d'apprentissage permet de présenter aux élèves des « tâches d'apprentissage et des défis [...] qui les font progresser [...] » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 149).

Lors de la planification, les deux enseignants qui travaillent auprès des groupes-soutien dans notre école commencent par dresser un portrait de classe et identifient quels élèves bénéficieront d'une aide additionnelle ou soutenue. Ils privilégient les EHDAA et les élèves à risque, car ce sont eux qui devraient avoir accès, en priorité, au service de l'enseignant-ressource. Ensuite, ces mêmes enseignants choisissent la forme du support qui sera offert en fonction des difficultés rencontrées ou encore du plan d'intervention (PI) de l'élève. Ainsi, la collaboration des deux enseignants facilite la mise en place des adaptations prévues au plan d'intervention de l'élève. Dans ces conditions, un enseignant-ressource dont les compétences en différenciation sont bien développées s'avèrera un atout de taille pour le service à l'élève.

Nous remarquons également que notre modèle de service facilite la mise en place des interventions universelles de niveau 1 du modèle « Réponse à l'intervention » (RAI), ou à trois niveaux. Selon ce modèle, de bonnes interventions pédagogiques (universelles) conviendront à une forte majorité d'élèves (niveau 1), tandis qu'une intensification ou une modification des interventions seront nécessaires afin de permettre à une minorité d'élèves de progresser davantage (niveau 2 et 3). Encore là, un enseignant-ressource qui a de bonnes compétences didactiques, qui connaît bien le programme de formation de l'école québécoise et qui est à l'aise avec différentes approches pédagogiques sera en mesure de sélectionner les meilleures interventions relativement aux besoins particuliers des élèves et de soutenir l'enseignant de la classe quant à la différenciation pédagogique.



3.3 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (C-8)

De toutes les adaptations possibles, l'utilisation de portables et de logiciels d'aide à la lecture et à l'écriture tels *Word-Q* et *Antidote* a explosé au sein de notre commission scolaire dans les dernières années.

Force est de constater qu'un grand nombre d'enseignants remettent encore en cause l'utilisation de ces outils informatiques et que l'ensemble du personnel n'est que très peu habilité à soutenir les élèves utilisant ces aides technologiques. Toutefois, l'enseignement explicite, en contexte de classe, des logiciels *Word-Q* et *Antidote* par l'enseignant-ressource est une expertise que nous avons fièrement développée à l'ÉSCM. Par ricochet, un nombre croissant de collègues pensent maintenant à rappeler aux élèves d'utiliser leurs outils technologiques et questionnent plus fréquemment l'enseignant-ressource par rapport au fonctionnement de ces outils. Sans cette expertise de la part de l'enseignant-ressource, plusieurs élèves ne seraient pas en mesure d'optimiser leurs apprentissages.

3.4 Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés (C-10)

Nous avons remarqué dans notre école deux phénomènes particulièrement intéressants sur le plan du coenseignement. Premièrement, il arrive que l'enseignant-ressource soit très peu actif, par choix ou encore parce qu'on ne le sollicite tout simplement pas adéquatement. Il peut alors passer de longs moments à écouter les explications de l'enseignant et n'intervenir que minimalement auprès des élèves ou auprès de l'enseignant responsable (les deux axes d'intervention favorisés par le coenseignement). Deuxièmement, c'est parfois le phénomène inverse qui est observé. L'enseignant-ressource répond à de nombreuses questions de la part de tous les élèves de la classe, sans exception, favorisant ainsi le réflexe de la réponse facile et instantanée plutôt que l'enseignement d'une stratégie d'apprentissage en contexte. L'enseignant-ressource, dans un tel contexte, omet de se questionner sur les pratiques non efficaces qui génèrent toutes ses interrogations.

Sans équivoque, le travail de l'enseignant-ressource ne peut se limiter à attendre passivement en classe ou encore à répondre à des questions. L'enseignant-ressource doit être en mesure de « discerner les situations qui nécessitent la collaboration [...] [et] de définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre » (gouvernement du Québec, 2001, p. 155). C'est dans l'acte collaboratif de planification et de régulation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des interventions que le soutien s'actualise le plus, à notre avis. Puisqu'il est maintenant connu que l'uniformisation des pratiques au sein d'une organisation constitue un facteur important de la réussite scolaire des élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2006), le fait de partager la classe ou un groupe d'élèves permet un échange impressionnant de stratégies et de pratiques professionnelles entre l'enseignant et l'enseignant-ressource. La plupart du temps, il en ressort ce qu'il y a de mieux sur le plan des pratiques gagnantes et de l'enseignement efficace. Il est entendu par pratiques gagnantes et enseignement efficace, toute pratique pédagogique dont l'efficacité sur le plan de l'apprentissage s'avère démontrée par la recherche (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). Un enseignant-ressource aux pratiques collaboratives développées sera davantage en mesure de rayonner sur l'efficacité de ses collègues. De plus, le fait de posséder des habiletés d'accompagnement confèrera, à ses interactions professionnelles, de considérables avantages afin de soutenir ses collègues.

3.5 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (C-11)

Pour nous, cette compétence revêt un caractère très spécial. C'est celle par laquelle toutes les autres compétences prennent leur sens. Ainsi, « établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer [...], échanger des idées avec ses collègues [...], et réfléchir sur sa pratique » s'avèrent indispensables pour tout enseignant, mais encore plus pour l'enseignant-ressource appelé à collaborer avec ses collègues (gouvernement du Québec, 2001, p. 157). C'est par cette compétence que s'actualisent toute la pertinence de la formation continue et le développement professionnel en aval de la formation initiale (Tardif, 2018).

En nommant un enseignant-ressource engagé, on s'assure que le service offert sera optimisé et déployé au maximum de ses possibilités. Enfin, nous pensons que la formation continue du personnel va de pair avec des retombées pédagogiques, dans la mesure où la direction, par son leadership, encourage l'ouverture et l'innovation au sein de l'école.

3.6 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (C-12)

Évidemment, l'implantation, dans notre établissement scolaire, de la collaboration enseignant et enseignant-ressource au sein de la classe n'a pas été simple. D'abord, faire accepter à nos collègues du corps enseignant qu'il leur fallait partager leur classe a constitué un exercice des plus laborieux. D'emblée, par crainte de s'exposer ou encore par réelles convictions pédagogiques, tous les enseignants, ou presque, préféreraient que les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation soient retirés de leurs classes pour recevoir de l'aide. Heureusement, cette



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réticence n'a été que de courte durée. Il a suffi de quelques enseignants moins craintifs pour que le coenseignement fasse plus rapidement son chemin dans notre école.

L'accès privilégié à la vulnérabilité de l'autre enseignant est précieux et il doit être protégé ainsi que respecté. Dans certains cas, l'enseignant-ressource peut être témoin de pratiques professionnelles douteuses, voire inacceptables. Cela met en lumière toute l'importance pour l'enseignant-ressource de « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions [...], de respecter les aspects confidentiels de sa profession et d'éviter toute forme de discrimination à l'égard des collègues » (gouvernement du Québec, 2001, p. 159).

En somme, nous avons voulu démontrer toute l'importance du développement, chez l'enseignant-ressource, des compétences touchant à la gestion de classe, aux caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation, à la maîtrise des outils technologiques d'aide aux apprentissages, à la collaboration professionnelle, à l'engagement ainsi qu'à l'éthique professionnelle dans l'exercice de ses fonctions. De ce fait, nous croyons qu'un haut niveau de développement de toutes ces compétences rendra plus efficaces les pratiques d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi la nomination de l'enseignant-ressource est un exercice complexe aux conséquences importantes, qui mérite d'être réalisé avec énormément de rigueur.

4. Un processus de nomination favorisant l'engagement et axé sur les besoins de l'élève

S'il apparaît implicite que l'enseignant doit être volontaire pour exercer le rôle d'enseignant-ressource, rien dans la convention collective ne l'indique. De plus, comme nous l'avons cité en introduction, tout ce qui entoure le processus de mise en candidature et de nomination de l'enseignant-ressource y est peu défini. Afin de recruter des enseignants centrés sur le développement professionnel et en mesure de répondre, le plus efficacement possible, aux besoins des élèves, la direction de l'époque, en concertation avec certains enseignants-ressources et le comité EHDAA de l'école, s'est dotée d'une démarche encore utilisée aujourd'hui en raison de ses retombées positives.

Plusieurs semaines avant l'annonce de la clientèle, des effectifs et des tâches, les personnes intéressées à exercer la fonction d'enseignant-ressource doivent déposer une lettre d'intention qui est examinée par l'équipe de direction. Cette procédure rigoureuse invite les personnes volontaires à faire valoir leurs compétences professionnelles relativement aux besoins des élèves de l'école et au modèle de service privilégié.

Une fois que la direction a reçu les lettres d'intention, le processus de consultation auprès de l'équipe concernée s'amorce. La direction



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'établissement annonce alors le nom des enseignants désireux d'exercer la fonction d'enseignant-ressource et invite les enseignants de l'école qui le souhaitent à soumettre des commentaires par écrit sur les forces et les défis des candidats. Dans notre école, cette consultation est perçue comme respectueuse des candidats qui postulent.

En dernier lieu, et à la lumière des données recueillies, l'équipe de direction nomme les enseignants-ressources et leur attribue le nombre de périodes destinées à cette tâche.

Cela dit, trouver les candidats parfaits et les plus compétents n'est certes pas facile et requiert un fort leadership de la part de la direction. D'autres conditions nous semblent toutefois essentielles.

5. Des pistes de réflexion pour optimiser le service à l'élève

Au fil des ans, de nombreuses situations ont alimenté notre réflexion autour de la fonction d'enseignant-ressource, ainsi que des choix réalisés quant à la nomination de celui-ci. De manière à optimiser le service à l'élève à plus grande échelle, nous croyons judicieux de les partager.

5.1 Les dangers d'un vote

Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises dans cet article, le processus de consultation de l'équipe concernée par le choix des enseignants-ressources demeure vague. Nous nous sommes questionnés à savoir si un vote constituait la meilleure façon de consulter ou de sélectionner les collègues qui allaient agir à titre d'enseignants-ressources. Nous avons conclu que la sélection d'un enseignant-ressource ne pouvait se restreindre à un concours de popularité, ou encore être influencée par le nombre d'enseignants assignés à une matière en particulier. En ce sens, notre démarche assure une plus grande forme d'objectivité et s'articule autour des besoins de l'élève plutôt que de ceux des individus qui exercent la fonction.

5.2 Les besoins de l'élève avant ceux de l'organisation

Trop souvent, nous avons été témoins de choix faits en fonction des besoins de l'organisation plutôt que des besoins des élèves. Il n'est pas rare, pour la direction, de compléter une tâche enseignante par un petit nombre de périodes en enseignement-ressource. Il peut aussi être tentant de varier le choix des enseignants-ressources afin de ne pas déplaire ou de permettre à un plus grand nombre d'exercer la fonction, dans une optique de développement professionnel. Si ces choix semblent judicieux pour l'organisation de l'école, ils le sont beaucoup moins pour l'élève. En effet, l'expérience nous montre qu'un faible pourcentage d'enseignement-ressource dans une tâche enseignante rend le travail plus ardu et moins productif qu'un pourcentage plus élevé. Le manque de temps pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

effectuer efficacement les fonctions d'enseignant-ressource et l'impossibilité d'apporter de l'aide à certaines périodes en sont la preuve. Dans un souci de qualité et d'efficacité du service offert, il est préférable d'attribuer, à la tâche, de plus grands pourcentages et de maintenir des attentes spécifiquement élevées, de manière à réguler l'agir professionnel ou à rechercher les meilleurs candidats.

5.3 Un processus ouvert à tous les candidats

Considérant que ce n'est pas l'élève en difficulté qui est différent, mais bien sa façon d'apprendre, et que les réels besoins de celui-ci sont souvent d'ordre personnel ou organisationnel, nous sommes d'avis que les stratégies qui peuvent lui être enseignées et qui peuvent l'aider transcendent véritablement le simple cadre de la discipline enseignée. Dans le même ordre d'idée, l'accompagnement de l'enseignant par l'enseignant-ressource dépasse le cadre de la matière qu'ils partagent. Par conséquent, tous les enseignants de notre établissement, sans discrimination à l'égard de la matière qu'ils enseignent, sont invités à postuler. Cette polyvalence des enseignants-ressources gagne à être mise de l'avant puisqu'elle constitue, en raison de sa transversalité, un important facteur d'optimisation du service à l'élève.

5.4 Une démarche plus exigeante et réflexive

Le choix d'une démarche plus exigeante qu'un simple courriel d'intérêt ou un simple vote nous a semblé la meilleure façon d'attirer les candidats dont l'engagement, qualité essentielle au développement de l'ensemble des compétences professionnelles, s'avérait bien présent. De plus, l'effort réflexif que constitue la rédaction, par plusieurs personnes, d'une lettre d'intention portant sur ses propres compétences favorise l'émergence d'une conscience professionnelle collective ou institutionnelle qui sert inévitablement le service à l'élève.

Comme le propose Maurice Tardif (2018) pour le recrutement des candidats à la formation initiale, il pourrait même être judicieux, dans le cas qui nous intéresse, d'opter pour une démarche encore plus exigeante, comme l'entrevue pour « identifier les candidats les plus prometteurs et les plus doués. » (p. 113). En effet, puisque la recherche démontre que la croyance qu'a l'enseignant des capacités de ses élèves de réussir et que la relation maître-élève sont au cœur de la réussite scolaire, l'enseignant-ressource devrait être questionné d'une quelconque façon à ces sujets.

Conclusion

En conclusion, si le hasard fait parfois bien les choses, on ne peut lui confier aveuglément la sélection des enseignants-ressources, et ce, dans l'intérêt de l'élève et des sommes investies. Le processus de mise en candidature et de nomination des enseignants qui agiront à titre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'enseignant-ressource doit être rigoureux et s'appuyer sur un haut niveau de maîtrise de certaines compétences, notamment celles d'être engagé dans une démarche personnelle et collective de développement professionnel (C-11) et d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (C-12), particulièrement lorsque la collaboration professionnelle est au cœur du modèle de service privilégié en raison de ses avantages et de ses retombées reconnues par la recherche. Nous croyons qu'après douze années, le processus allant de la mise en candidature jusqu'à la nomination de l'enseignant-ressource, en passant par la consultation auprès de l'équipe concernée, gagnerait à être actualisé, mieux encadré et uniformisé à l'ensemble de la province. Nous y voyons, par le fait même, l'opportunité d'y inscrire l'ensemble des compétences professionnelles dans un véritable continuum de formation des enseignants (Tardif, 2018). Autrement, celles-ci ne demeureront évoquées que lors de la formation initiale et, occasionnellement, lors des rencontres de supervision pédagogique.

À l'image des super-infirmières, les enseignants-ressources dans nos écoles sont peut-être en train de devenir un nouveau corps d'emploi. Chose certaine, cette fonction mérite une grande attention de la part des hautes instances, ainsi qu'une meilleure formation continue à laquelle devraient être intégrées des compétences en accompagnement, surtout dans une perspective de coenseignement. Ce sont très certainement là les bases de la formation continue en contexte d'enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- FSE-CSQ. (2016). Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) 2015-2020. Québec : Fédération des Syndicats de l'enseignement (FSE). Repéré à http://lafse.org/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Convention_collective_2015-2020_v.finale_9-11-2016_.pdf
- Gauthier, C. Bissonnette, S. et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. Bissonnette, S. Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : Paerson | ERPI.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Granger, N. et Dubé, F. (2016). *La fonction d'enseignant-ressource au secondaire. Pour optimiser la réussite des élèves à risque ou HDAA*. Montréal : Université du Québec à Montréal. http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/BROCHURE%20ENSEIGNANT%20RESSOURCE_2016.pdf
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir. *Formation et profession*, 26(2), 110-121. Repéré à http://formationprofession.org/files/numeros/20/v26_n02_a148.pdf
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. Repéré à http://formationprofession.org/files/numeros/12/v23_n03_276.pdf