



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

EFFETS D'UNE DÉMARCHE COLLABORATIVE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNEL DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

FRANCE DUBE, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA¹

NANCY GRANGER, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA

FRANCE DUFOUR, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

Résumé

Cette recherche-action-formation visait l'accompagnement des enseignants-ressources qui interviennent auprès des élèves à risque ou en difficulté secondaire. En tout, 29 enseignants-ressources et enseignants titulaires ont participé à des rencontres collaboratives portant sur les caractéristiques et les besoins des élèves en difficulté, de même que sur les stratégies d'apprentissage efficaces en lecture et en écriture dans les différentes disciplines. Un questionnaire a été administré afin d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et des entrevues semi-dirigées ont aussi été conduites afin de mieux cerner la perception de leur rôle et leur sentiment d'efficacité à intervenir auprès des élèves et à accompagner les enseignants titulaires. Les facilitateurs et les obstacles seront exposés et les pistes de solutions seront proposées pour améliorer ce type de collaboration.

Mots-clés : formation, collaboration, enseignement au secondaire, élève en difficulté, sentiment d'efficacité personnelle

¹ Adresse de contact : grangernancy@hotmail.com

**Pour citer cet article :

Dubé, F., Granger, N. et Dufour, F. 2016). Effets d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants-ressources à l'école secondaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 32-43.

1. INTRODUCTION

Le questionnement des pratiques professionnelles des enseignants en lien avec les visées éducatives s'avère primordial afin de favoriser la réussite pour tous les élèves. Selon Landry (2002), c'est à l'enseignant de considérer les particularités des individus qui composent sa classe et de se questionner sur l'efficacité des pratiques pédagogiques mises de l'avant. Afin de soutenir les enseignants dans ce défi pédagogique à l'école secondaire, le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (Gouvernement du Québec, 2006) a créé la tâche d'enseignant-ressource qui consiste pour un enseignant régulier d'être dégager d'au plus 50% de sa tâche pour offrir un accompagnement pédagogique aux élèves à risque, handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et pour travailler en collaboration avec les enseignants et les professionnels de l'école. Cependant, selon le rapport Mackay (2006), il semble que dans certaines provinces canadiennes, peu d'enseignants-ressources manifestent un niveau de qualification suffisant pour pouvoir assumer les responsabilités qui leur sont confiées et pour lesquelles aucune formation spécifique n'existe.

Considérant le rôle qu'ils ont à jouer dans la réalisation de «l'école inclusive», Mackay (2006) suggère de leur offrir une formation continue de qualité. Le travail en communauté est reconnu par de nombreux auteurs comme un moyen d'offrir des moments de partage stimulants autour de préoccupations communes (Wenger, 1998; Fullan, 2009; Leclerc, 2012). Ces zones d'échanges professionnelles permettent aux participants de se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques (Bresler, 2004). La présente étude vise à comprendre comment une approche collaborative de formation continue contribue à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants-ressources pour favoriser la réussite des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Au Québec, les différentes réformes pédagogiques ont introduit des bouleversements dans les pratiques éducatives des enseignants du secondaire. Les changements apportés ont eu plusieurs répercussions notamment au regard des contenus à enseigner et des stratégies d'enseignement. Ces changements présentent de nombreux défis pour les enseignants tant sous l'angle du développement de leurs compétences professionnelles que celui de l'appropriation des stratégies de formation continue. L'écart entre les attentes collectives et les pratiques pédagogiques nécessite la réorientation du soutien offert à chaque enseignant pour favoriser la réussite de ses élèves. Plusieurs soulignent que l'accompagnement dont peuvent bénéficier les enseignants dans la transformation de leurs interventions agit sur l'utilisation de pratiques mieux adaptées aux besoins des élèves (Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, Legendre, 2008; Kratochwill, Clements et Kalyon, 2007). D'autres comme Ramel et Longchamps (2009) montrent que l'accompagnement sur une longue durée valorisant l'alternance entre la théorie et la pratique encourage les praticiens à prendre davantage de risques.

Visant la *réussite pour tous*, le ministère de l'Éducation du Québec a redéfini les rôles ainsi que « la responsabilité qu'à l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie » (SEJ, p.9). Dans ces nouvelles conditions, l'enseignant-ressource doit soutenir les enseignants dans leurs changements de pratiques au regard:

- de la différenciation pédagogique en mettant en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre aux apprenants d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, et, ultérieurement, viser la réussite éducative;
- du soutien à l'accompagnement des élèves dans le but de permettre le développement de leurs compétences;
- de la régulation des pratiques enseignantes en fonction des besoins de leurs élèves;
- de la collaboration des différents acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, orthopédagogues, orthophoniste) en vue de créer des conditions d'enseignement-apprentissage favorables et d'harmoniser les interventions pédagogiques.

En outre, plusieurs recherches montrent que les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé ont davantage tendance à innover par l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Ainsi, la qualité des interventions des enseignants serait liée au sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci influence la pensée, la motivation et le comportement, et ce, peu importe les aptitudes ou le niveau de compétence réel. Le sentiment d'efficacité constitue un indicateur de la qualité ou des effets d'une formation puisque l'enseignant doit, avant tout, croire en ses capacités à modifier ses interventions avant d'appliquer des changements dans sa pratique (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002).

Le but de l'étude est d'améliorer les pratiques pédagogiques au secondaire afin de contribuer à la réussite des élèves en difficulté en classe ordinaire. Les objectifs spécifiques sont :

- Former les enseignants-ressources à soutenir les enseignants au secondaire dans la création d'activités d'enseignement-apprentissage favorables à la réussite des élèves;
- Arrimer les pratiques professionnelles des enseignants et des enseignants-ressources autour de stratégies pédagogiques communes dans les différentes disciplines scolaires;
- Améliorer la collaboration entre les enseignants et les enseignants-ressources ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle.

3. MÉTHODOLOGIE

Notre projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action-formation qui met en valeur les interactions, la réflexion sur une problématique, la formulation d'un besoin, la planification des actions à poser, le passage à l'action et l'évaluation de l'expérimentation par l'équipe-école (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011).

Afin que les enseignants-ressources puissent bénéficier pleinement du caractère itératif de ce type de démarche, nous leur avons proposé de participer à un dispositif d'accompagnement à deux volets. Le premier volet consistait à leur offrir des formations théoriques en groupe. Réunis en communauté de pratique (Wenger, 1998), ils ont participé à des formations portant sur les caractéristiques des élèves en difficulté, les stratégies d'apprentissage et les types de pédagogie efficaces pour favoriser la réussite de ces élèves : enseignement explicite (Giasson, 2011), enseignement stratégique (Tardif, 1992), développement d'organismes graphiques (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2010) et élaboration de plan de travail et de questionnement pour les élèves en difficulté (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Le deuxième volet consistait à leur offrir un soutien individualisé, ou en sous-groupe, dans le but qu'ils réalisent des activités didactiques dans les classes où ils étaient appelés à intervenir avec les enseignants titulaires. Ces zones d'échanges professionnels (Bresler, 2004) sont étroitement liées au concept de communauté de pratique évoqué précédemment. Selon Bourrassa, Phillon et Chevalier (2007), elles stimulent la co-

construction des savoirs par la confrontation des points de vue et forcent le groupe à s'interroger sur l'intercompréhension, la viabilité ainsi que le va-et-vient entre les conceptions individuelles et collectives des acteurs impliqués.

3.1 Participants

Notre recherche s'est déroulée entre 2012 et 2014 dans une commission scolaire de la Rive-nord de Montréal, au Québec. Au total, 29 enseignants-ressources provenant de trois écoles secondaires ont participé au projet. Chacun cumulait entre 5 et 22 années d'expérience et avait été choisi pour occuper la fonction d'enseignant-ressource selon les règles nationales en vigueur.

3.2 Outils et collecte de données

Afin d'assurer la validité de la recherche, trois outils de collectes ont été utilisés. D'abord des entretiens ont été réalisés avec les participants, un journal de bord a été tenu tout au long de la démarche par la chercheuse-formatrice et un questionnaire a été administré aux participants.

Les entretiens

Dans un contexte de co-construction des savoirs au sein des équipes-écoles, des groupes de discussion d'une durée de 60 minutes ont été menés deux fois par année (en décembre et en mai) auprès des 29 enseignants-ressources participants, soit un total de quatre groupes de discussion au terme de l'étude. Des questions ouvertes portant sur la fonction de l'enseignant-ressource étaient adressées aux participants: *Pouvez-vous définir le rôle de l'enseignant-ressource? Quelles sont les conditions à mettre en place pour le rendre efficace? Sur quoi vous appuyez-vous pour planifier vos interventions? Quels sont les obstacles rencontrés lorsque vous devez accompagner des enseignants / des élèves? Quelles pistes de solutions entrevoyez-vous?* Ces groupes de discussion visaient à atteindre les objectifs 2 et 3 de notre étude.

À la fin du projet, des entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ 60 minutes ont été conduites auprès de huit enseignants-ressources. Nous les avons questionnés sur les effets perçus à la suite de la formation, sur leur sentiment de compétence, et notamment sur leur capacité à intervenir en fonction des besoins perçus chez leurs élèves. À titre d'exemple, le canevas d'entrevue comportait des questions comme celles-ci : *Depuis le début du projet, quelles compétences avez-vous développées pour soutenir les élèves en difficulté? Pouvez-vous donner un exemple où vous vous êtes senti compétent? Donnez des exemples concrets qui se rapportent à votre capacité à collaborer avec les enseignants? Selon votre expérience, quelles sont les compétences qu'un enseignant-ressource devrait posséder? Diriez-vous que vous possédez ces caractéristiques? Pourquoi? L'accompagnement reçu dans le projet vous a-t-il aidé à être plus compétent et à définir votre rôle face aux élèves en difficulté? Justifiez.* Ces entrevues ont donné la possibilité à l'équipe de recherches de collecter des données individuelles sur les participants et ont contribué à évaluer l'atteinte des objectifs 1 et 3.

Tout au long du processus, la chercheuse-formatrice a complété un journal de bord où elle consignait des observations telles que : la matière scolaire abordée, l'organisation de la classe, le type de soutien apporté et les éléments de la formation collaborative transférés dans les nouvelles situations d'enseignement-apprentissage, les facilitateurs répertoriés et les obstacles à la collaboration. Ces écrits ont contribué à documenter la formation continue et l'accompagnement offerts aux enseignants-ressources participants.

Enfin, pour évaluer l'incidence de cette formation collaborative, nous nous sommes intéressées au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-ressources. Au début et à la fin du projet, nous avons administré un

questionnaire (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; adaptation française : Ménard, *et al.*, 2011) qui comporte 24 items (échelle de type Likert à 9 intervalles) théoriquement regroupés en trois sous-échelles mesurant le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard des stratégies d'enseignement, de la gestion de classe et de la capacité à engager les élèves dans les activités d'apprentissage. Des exemples d'items sont formulés comme suit : *Vous sentez-vous capable de : Fournir une autre explication ou un autre exemple lorsque les élèves ne comprennent pas? Mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement? Améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec?* Les données collectées par les entretiens et les questionnaires ont contribué à enrichir la formation et à contribuer à l'atteinte de notre troisième objectif de recherche.

3.3 Analyse des données

Comme le soulignent Denzin et Lincoln (2005), l'analyse consistait à «donner un sens» à un corpus de données brutes, les classifier et favoriser la production de nouvelles connaissances à partir des énoncés recueillis lors des groupes de discussion et des entretiens semi-dirigés. Le logiciel *QDA Miner* a permis de réaliser une analyse de contenu (Lewis et Maas, 2007). Les énoncés recueillis ont été séparés en segment ou «unité de sens». Chaque segment a été codé selon une grille de catégories établies au préalable selon des thèmes issus de cadres de référence: expérience vécue, démarche ou approches d'intervention, collaboration, organisation du travail, ressources nécessaires et intervenants impliqués. Puisque *QDA Miner* offre la possibilité d'effectuer des analyses croisées, le thème de la collaboration a été traité selon les liens, établis par les participants eux-mêmes, au regard des autres thèmes abordés soit : le rôle des intervenants, le sentiment d'efficacité personnelle, les approches pédagogiques utilisées. Ces modes de regroupement des données permettent de faire émerger le sens construit à partir de la complexité vécue par les participants et de proposer une interprétation qui soit en harmonie avec la réalité des acteurs impliqués dans une recherche de type exploratoire (Markova, 2003). Tel que mentionné, le journal de bord hebdomadaire tenu par la chercheuse-formatrice a permis de conserver les traces des nouvelles pratiques pédagogiques co-construites à la suite des formations. Cet outil nous a ainsi servi à la triangulation des données qui a pour but d'assurer la validité de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2005).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants titulaires et des enseignants-ressources, a été évalué à l'aide d'un questionnaire adapté en français par Ménard *et al.* (2011) de l'*Ohio State teacher efficacy scale*. Les données obtenues ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. À la suite des analyses factorielles exploratoires, et en accord avec les résultats de Fives et Buehl (2010), le score général du SEP a été calculé, ainsi que pour chacune des trois sous-échelles. Un score total sur 9 a donc été calculé pour chaque répondant, ce score représentant son SEP global.

4. RÉSULTATS

Cette section présente en premier lieu, les résultats quantitatifs obtenus par questionnaire pour illustrer le SEP global et ses trois dimensions: 1-les stratégies d'enseignement, 2- la gestion de la classe et 3- l'engagement des élèves. En deuxième lieu, les nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par la formation collaborative seront exposées et mettront en lumière les propos de nos participants recueillis lors des entretiens.

4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le questionnaire sur le SEP a été administré afin d'obtenir des indicateurs sur l'évolution du SEP des enseignants et des enseignants-ressources participants. L'analyse descriptive permet de mettre en lumière

certaines éléments. Les résultats montrent que le SEP général des enseignants-ressources et des enseignants titulaires était «assez élevé» dès le début du projet (7,4/9) et qu'il s'est maintenu sensiblement au même niveau après leur participation (7,5/9). De même, les résultats obtenus pour chacune des trois sous-échelles demeurent « assez élevés » et ce, même lorsque l'on distingue les enseignants-ressources des enseignants titulaires (Figure 1).

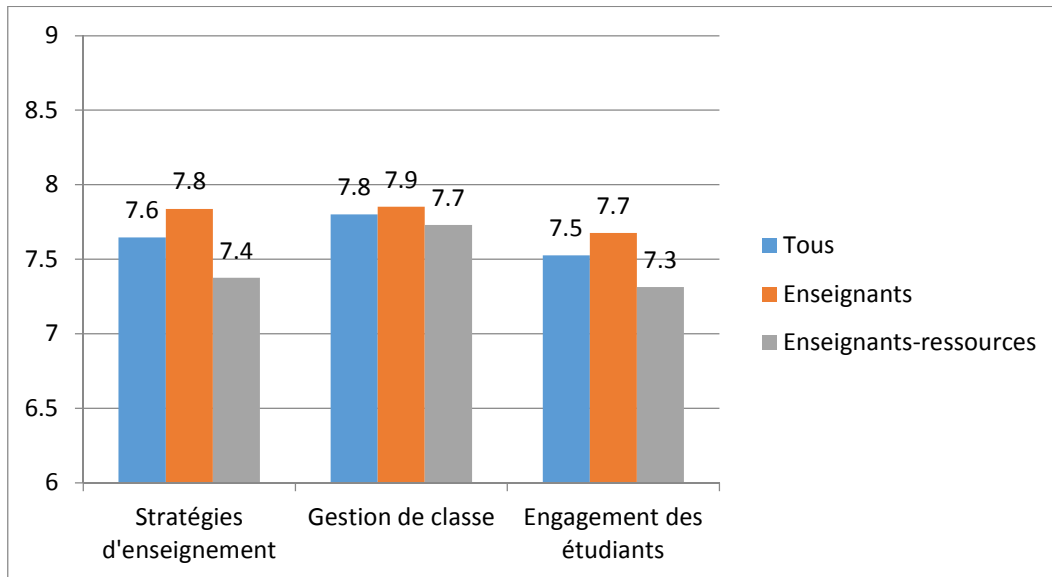


Figure 1 Résultats au questionnaire sur le SEP (prétest)

Par ailleurs, il est possible d'observer dans la Figure 2 que les moyennes obtenues au pré-test et au post-test, par les enseignants titulaires, sont toujours plus élevées que celles des enseignants-ressources et ce, d'autant plus au post-test où l'écart tend à augmenter (+0,6) pour la *gestion de classe* et l'*engagement des élèves*. Pour cette dernière dimension, l'écart montre que la moyenne des enseignants et enseignant-ressource a enregistré une baisse de 0,1.

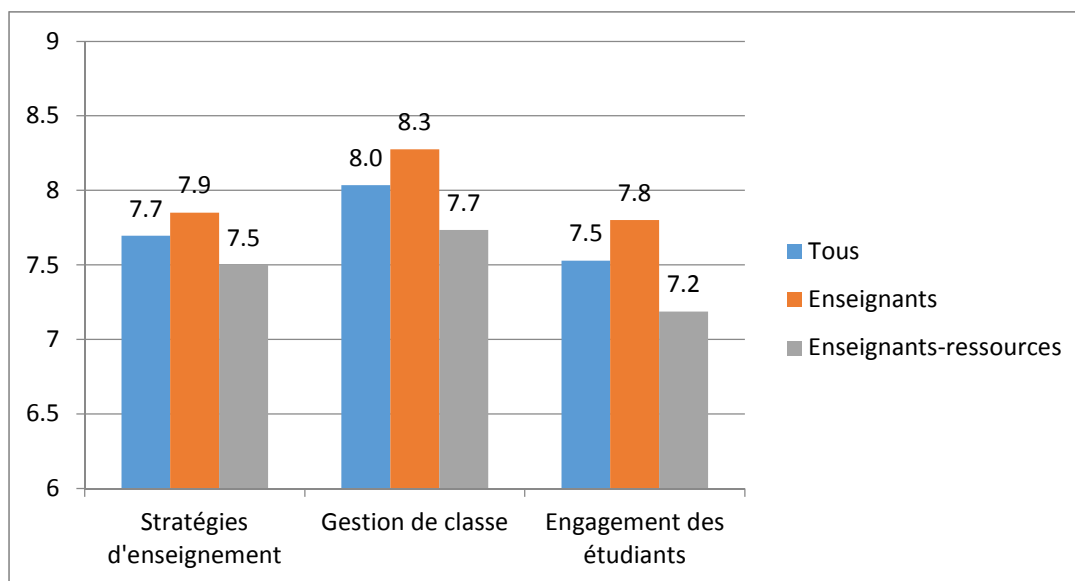


Figure 2 Résultats au questionnaire sur le SEP (post-test)

L'analyse des résultats permet d'observer une hausse au post-test, à l'exception du sentiment d'efficacité personnelle à contribuer à *l'engagement des élèves* qui est demeuré sensiblement le même. Dans la partie qui suit, nous analyserons et nuancerons les résultats quantitatifs à l'aide des énoncés recueillis lors des discussions de groupes et des entrevues semi-dirigées que nous avons réalisées.

4.2 Incidence de la démarche de formation collaborative sur les stratégies d'enseignement

Les résultats obtenus au questionnaire pour la dimension des *stratégies d'enseignement* (Figure 2), montrent une augmentation de +4,5, la plus importante, entre le pré-test et le post-test pour l'item «Mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement» (Item 10, Figure 3). Les données qualitatives recueillies grâce aux groupes de discussion et aux entrevues semi-dirigées révèlent que les enseignants-ressources se disent davantage capables d'utiliser de nouvelles stratégies à la suite de leur participation à la formation: « Ce que j'ai compris en faisant de l'enseignement-ressource, c'est qu'il y a des stratégies, des façons de faire qui se retrouvent dans toutes les matières scolaires ».

Dans l'ensemble, les enseignants-ressources et les enseignants titulaires avec lesquels ils collaborent montrent une capacité accrue à « offrir une autre explication ou un autre exemple lorsque les élèves ne comprennent pas ». Ainsi, la moyenne à l'item 4 est passée de 5,1 à 8,2 (+3,1). Cette hausse semble liée à la conception d'organiseurs graphiques (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2010), un moyen novateur qui propose une représentation visuelle de la matière étudiée et permet la discussion métacognitive avec les élèves: « Les organisateurs graphiques ont servi à comparer, à concevoir la matière et à étudier. Ils étaient utilisés pour structurer les idées, faire des résumés ». « J'ai vu la pertinence de l'utilisation de l'organisateur graphique dans les différentes matières »; «Je pense que c'était vraiment utile. Les élèves les sortaient et s'y référaient ».

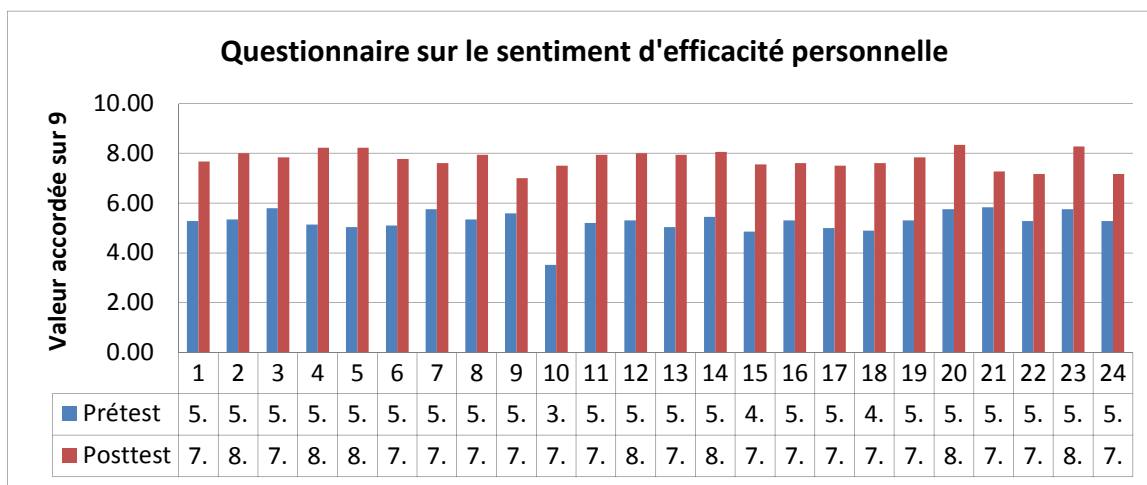


Figure 3 Résultats au questionnaire sur le SEP par item

4.3 Incidence de la démarche de formation collaborative sur la gestion de classe

Concernant la dimension de la gestion de classe, les enseignants se disent davantage capables d'« Amener les élèves à suivre les règles de conduite de la classe ». Le score à l'item 5 (figure 3) montre une hausse de +3,1 passant de 5,1 au pré-test à 8,2 au post-test. Encore ici, les données collectées lors des entretiens et des groupes de discussion contribuent à interpréter ces résultats. De prime abord, il est intéressant de noter que lors des rencontres de formation, les enseignants-ressources ont manifesté une perception négative des

élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. Pour certains enseignants, les élèves en difficulté sont des élèves « paresseux, qui ne se donnent pas la peine, qui sont inattentifs en classe et qui ne s'investissent pas dans les tâches demandées ». Les enseignants-ressources déplorent la tendance qu'ont certains élèves à « éviter la tâche » en adoptant des comportements contraires aux règles de la classe. Ils en parlent avec beaucoup de ressentiment et se sentent contraints d'aider des élèves qui, selon eux, ne s'aident pas eux-mêmes : « La ressource devrait être offerte à ceux qui le désirent »; « Pour recevoir le service, l'élève devrait participer en classe, faire ses travaux et se présenter d'abord aux séances de récupérations »; « C'est l'élève qui doit se prendre lui-même en main ». À ce stade, les enseignants-ressources se perçoivent comme ayant peu d'influence sur l'engagement des élèves. Ils croient pouvoir aider les élèves s'ils sont motivés et s'ils sollicitent du soutien. Les enseignants-ressources témoignent de leur manque de ressource pour intervenir auprès des élèves qui ne sont pas engagés : « On veut des trucs pour accompagner les élèves en difficulté, des stratégies ».

Or, en cours de formation, différents outils ont été développés par les enseignants-ressources. Parmi ceux-ci, une grille d'observation et un plan de questionnement ont permis de préciser leur rôle par rapport au type d'aide à apporter aux élèves ciblés et à leurs enseignants : « La grille a permis de voir qu'il n'y avait pas tant d'élèves que ça qui dérangaient »; « Le plan de questionnement a aidé à recentrer les élèves sur ce qu'ils avaient à faire ». Certains enseignants-ressources relèvent des effets sur l'autonomie des élèves qu'ils ne voyaient pas avant : « Maintenant, il arrive souvent que les élèves baissent leur main quand j'arrive et qu'ils me disent : ça va, je viens de faire le plan de questionnement et j'ai répondu moi-même à ma question [...] quand je vérifie le travail, ils ont fait les bonnes choses! »; « À force de les faire verbaliser, ils intériorisent ce qu'ils doivent faire ».

4.4 Incidence de la démarche de formation collaborative sur leur capacité à favoriser l'engagement des élèves

Les résultats au questionnaire montrent que le sentiment d'efficacité personnelle global des enseignants-ressources et celui des enseignants titulaires semblent être restés le même après la formation puisque la moyenne est de 7,5 sur 9 pour tous les répondants. Pourtant, plusieurs énoncés recueillis lors des discussions de groupes et des entrevues semi-dirigées font croire à des changements à ce niveau : « En voyant que les élèves appréciaient mes interventions, je suis devenue à l'aise et heureuse de venir faire de l'enseignement-ressource »; « Maintenant, quand je travaille avec mes élèves, je mets de l'importance à identifier mon intention pédagogique : Qu'est-ce que je veux que mes élèves sachent ou puissent faire ? Aussi, je me demande : les textes sont-ils accessibles pour mes élèves ? Le vocabulaire est-il trop difficile ? Dois-je utiliser d'autres formulations ? L'outil que j'utilise me permet-il d'aller vérifier ce que j'ai ciblé comme apprentissage? »; « Avant, je m'obligeais à faire comme les autres enseignants. Maintenant, je me permets plus de liberté pour juger de la compétence développée par l'élève. Je fais mes choix davantage en fonction des élèves et de leurs besoins »; « Depuis que je vois les élèves s'améliorer, j'ai envie de m'investir davantage dans ma tâche d'enseignant-ressource ». Si les scores au pré-test et au post-test sont similaires, il semble que la perception des enseignants-ressources ait changé surtout quant au rôle qu'ils ont à jouer auprès des élèves en difficulté.

4.5 Formation, collaboration et pratiques pédagogiques

Les enseignants ont mentionné avoir un sentiment d'efficacité assez élevé dans leurs interventions pédagogiques, en gestion de classe et relativement à l'engagement des élèves. Toutefois, l'analyse des

énoncés collectés lors des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion mettent en évidence que les enseignants-ressources constatent des effets positifs de la formation reçue sur leur changement de pratique pédagogique et leur posture professionnelle: «Je n'ai plus la même vision qu'avant»; «Les ressources données dans les formations m'ont aidé à intervenir avec différents types d'élèves»; «J'ai conçu beaucoup de matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves avec l'aide de la formatrice». Leurs témoignages montrent qu'ils se sentent davantage comme des vecteurs de réussite pour leurs élèves; ils veulent continuer à s'investir et à développer de nouvelles pratiques enseignantes afin de contribuer à la réussite des élèves. «Comme enseignant-ressource, il faut voir les forces de chacun et les utiliser»; «Notre rôle est d'être le complément de l'enseignant titulaire»; «Je me rends compte que c'est à nous d'aller les chercher, de les engager dans l'apprentissage». Plusieurs enseignants-ressources soulignent qu'ils sont agréablement surpris des résultats obtenus par leurs élèves : «Des enseignants m'ont dit qu'ils les trouvaient plus calmes, plus en contrôle durant les examens»; «Plusieurs élèves en difficulté ont réussi aux examens ministériels».

Le rôle des enseignants-ressources s'est construit graduellement au cours des deux années de cette recherche-action-formation : «Les enseignants se disent satisfaits du service qu'on leur offre»; «Quand on arrive en classe, les élèves sont heureux de nous voir, ils nous perçoivent positivement, c'est motivant». Ces énoncés traduisent le sentiment d'efficacité accru qui résulte des efforts déployés pour trouver des pistes de solutions, alors qu'au début du projet, les commentaires étaient plutôt négatifs: «Certains enseignants nous utilisent pour faire de la discipline» ; «L'ouverture à collaborer n'est pas toujours présente quand on va en classe». La démarche entreprise dans cette recherche met en lumière l'importance de clarifier collectivement, au sein d'une école, certains éléments de type organisationnel comme la tâche de chacun, les horaires et le rôle à assumer par les enseignants-ressources, éléments qui parfois sont présentés comme des obstacles à la collaboration. Les résultats obtenus nous permettent de recommander à d'autres équipes-écoles de s'appuyer sur ce type de démarche de formation collaborative pour développer des initiatives dans leur milieu.

5. DISCUSSION

Cette recherche visait à améliorer les pratiques pédagogiques au secondaire afin de contribuer à la réussite des élèves en difficulté en classe ordinaire en accompagnant trois équipes-écoles dans un processus de recherche-action-formation.

Étant donné la démarche de va-et-vient qui caractérise ce type de recherche, il appert que ce sont les données qualitatives qui nous permettent de nuancer les résultats et de bien comprendre les effets de la formation sur leur capacité à créer des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins des élèves, à arrimer leurs pratiques pédagogiques et à améliorer leur capacité à collaborer entre collègues.

Rappelons d'abord qu'au point de départ, les participants affirment leur conviction à l'effet que ce n'est pas aux enseignants de motiver les élèves mais qu'il appartient aux élèves de faire des efforts. Tout au long du projet, les données montrent que les discussions et les actions posées étaient orientées en ce sens. Les enseignants-ressources établissent leurs priorités, élaborent des grilles d'observation, développent un plan de questionnement pour engager les élèves dans leurs apprentissages, plan qu'ils reverront à plusieurs reprises en fonction des résultats qu'ils obtiennent auprès des élèves et des enseignants avec lesquels ils collaborent.

Les enseignants-ressources interrogés à la fin du projet témoignent que le fait d'avoir considéré les besoins des élèves en difficulté ainsi que ceux des enseignants titulaires, leur a permis de définir leur rôle de manière à offrir un service qui réponde aux visées éducatives poursuivies. Ainsi, sans se substituer à l'enseignant

titulaire, ils ont amélioré le degré d'autonomie des élèves et ont développé des pratiques enseignantes favorables à la réussite des élèves ce qui correspond aux manifestations associées à un sentiment d'efficacité plus élevé selon Gaudreau et al. (2012). Les moments de rencontres ont rendu possibles le partage des idées et la recherche de solutions pour l'ensemble des participants: «Les élèves ont l'impression qu'on se tient comme équipe».

Comme le soulignent Galand et Valende (2004), dans leur recension des études sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, plus les stratégies apprises et mises en œuvre par les enseignants-ressources donnent des résultats positifs, plus ils ont confiance en leur capacité à intervenir auprès des élèves en difficulté. Dans notre recherche, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-ressources semble avoir été réorienté en fonction de gestes pédagogiques plus ciblés par l'observation, par les modelages effectués par la chercheuse-formatrice (apprentissage vicariant) et par leurs propres réussites en classe. Ils ont ainsi développé des stratégies et méthodes d'enseignement (organiseurs graphiques, plan de questionnement) pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Beaumont, Lavoie et Coutre (2010) relevaient que le soutien aux pratiques collaboratives du personnel scolaire contribuerait à mieux intervenir auprès des élèves. Les enseignants qui travaillent en collaboration utiliseraient davantage de stratégies de renforcement positif, d'encouragement et de responsabilisation auprès des élèves. Des changements ont d'ailleurs été observés sur le comportement des élèves en classe. Ils étaient plus autonomes, mieux engagés dans leurs apprentissages et paraissaient plus en contrôle face à la tâche à réaliser. Selon Bandura (2007), ces éléments agissent positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle et influencent la satisfaction professionnelle et la motivation, comme le souligne cette participante: «Je retiens que mon année a été positive, que j'ai le sentiment de les avoir vraiment aidés et aussi que je l'ai fait sans m'épuiser. Je pense que les résultats sont bénéfiques ». Avant la formation, certains se sentaient démunis, peu outillés et ils osaient à peine intervenir dans la classe de l'enseignant titulaire. L'intervention et l'accompagnement ont servi de catalyseur au sentiment d'efficacité tout en contribuant à améliorer la satisfaction professionnelle.

Les trois objectifs poursuivis ont été atteints, les enseignants impliqués considèrent désormais la réalité des différents acteurs impliqués avant d'intervenir et se sentent plus confiants dans leurs interventions. Il importe toutefois de souligner que ce type de démarche demande un accompagnement soutenu qui permet de susciter un véritable changement de « culture » organisationnelle au sein des milieux scolaires. Actuellement, cette volonté de s'engager professionnellement pour plusieurs années est difficile à réaliser et nécessite la mobilisation de nombreux acteurs (Ainscow et Miles, 2008).

6. CONCLUSION

Dans ce projet, l'accompagnement a eu une incidence positive sur les enseignants-ressources à l'égard de leur sentiment d'efficacité à intervenir auprès des élèves ayant des difficultés. Les résultats font ressortir les liens entre la formation reçue et leurs besoins. Nous avons observé un réinvestissement des apprentissages réalisés au cours de la recherche-action-formation dans la conception des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Des manifestations de collaboration entre les enseignants-ressources et les enseignants titulaires sont aussi des éléments qui montrent que l'accompagnement a été bénéfique.

Au terme de ces deux années de cette recherche-action-formation, nous constatons des effets positifs sur la transformation des pratiques pédagogiques. Notre démarche a contribué à former les enseignants-ressources,

afin de mieux outiller les élèves en difficulté et soutenir les enseignants titulaires dans la création de situations d'enseignement-apprentissage favorables à la réussite de tous les élèves. Les pratiques professionnelles des enseignants titulaires et des enseignants-ressources participants sont désormais arrimées autour de stratégies communes visant une meilleure compréhension de la matière enseignée aux élèves, dans les différentes disciplines scolaires. Soulignons que la fréquence des moments d'échanges et de discussion s'avère essentielle à l'instauration d'une collaboration plus étroite entre les enseignants-ressources et les enseignants titulaires.

7. RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (2^e ed.)*. Paris: De Boeck..
- Beaumont, C. Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf >
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Bresler, L. (2004). La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : La transdisciplinarité. *Recherche et formation*, 47, 25-40.
- Bourassa, M., Philion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Revue Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Deudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). L'impact d'une stratégie d'intégration des TIC à l'école primaire chez les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 391-410.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research (3^e éd.)*. London : Sage.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2010). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change: Start School Improvement Now !* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galand, B. et Valende, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 91-116.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1) 82-101.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec (2006). Document de soutien à l'intention des commissions scolaires. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires.
- Kratochwill, T.R., Clements, M.A. et Kalymon, K.M. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. In S. R. Jimmerson, M. K. Burns, A. M. VanDerHeyden

- (dir.), *The handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (p. 25-52), New York : Springer.
- Landry, R. (2002). L'unité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2). Québec : ACELF.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-Model Qualitative Data Analysis Software. *Field Methods*, 19, 87-108.
- MacKay, W.A. (2006). *L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax : AWM Legal Consulting Inc.
- Markova, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ménard, L., Legault, F., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C. (2011). *Projet de recherche sur l'impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. London: Cambridge University Press.