



HAL
open science

Les enseignants personnes-ressources au Québec et en France : quels rôles dans une école inclusive ?

Nancy Granger, Marie Toullec-Théry, Patrice Bourdon

► To cite this version:

Nancy Granger, Marie Toullec-Théry, Patrice Bourdon. Les enseignants personnes-ressources au Québec et en France : quels rôles dans une école inclusive ?. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2023, 96, pp.177-203. 10.3917/nresi.096.0177 . hal-04192980

HAL Id: hal-04192980

<https://hal.science/hal-04192980v1>

Submitted on 5 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les enseignants « personnes-ressources » en France et au Québec : quels rôles dans une école inclusive ?

Granger Nancy

Université de Sherbrooke, Canada
Nancy.granger@usherbrooke.ca

Toullec-Théry Marie

Nantes Université, France
Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN UR 2661)
marie.toullec@univ-nantes.fr

Bourdon Patrice

Nantes Université, France
Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN UR 2661)
patrice.bourdon@univ-nantes.fr

Mots-clés : école inclusive, enseignants personne-ressources, position, posture, rôle

Inclusive school - Position - Posture - Professional identity - Resource Person Teacher - Role.

Résumé

Au Québec et en France, les orientations politiques et les références législatives qui encadrent l'école inclusive sont fondées sur des valeurs de justice sociale et d'équité, visant l'accès à l'éducation et à la réussite pour toutes et tous. Cette école inclusive suppose une organisation scolaire renouvelée. La mobilisation d'enseignants dans un rôle de personne-ressource (EPR) tant au Québec qu'en France constitue une mesure ministérielle pour soutenir sa mise en oeuvre. Cet article présente une recherche comparative dont l'enjeu consiste à identifier les rôles, selon les positions assumées et les postures adoptés par les EPR. Plus spécifiquement, il cherche à savoir si ces rôles, se construisent différemment dans ces deux contextes. Les personnes participantes, soit 172 au Québec, et 192 en France, ont répondu à un questionnaire en ligne. Si la comparaison s'est avérée complexe entre les deux milieux, elle laisse toutefois transparaître une distinction entre une visée pragmatique au Québec, centrée sur un soutien de proximité offert par les EPR aux élèves et aux enseignants versus un positionnement plus distal des EPR, en France, engendré par des prescriptions plus larges et sous-tendues par une idéologie inclusive parfois délicate à comprendre.

Abstract

In Quebec and in France, the political orientations and legislative references that frame the inclusive school are based on values of social justice and equity, aiming at access to education and success for all. This inclusive school requires a renewed school organization. The mobilization of teachers in the Role of Resource Person (RPTs) in both Quebec and France is a ministerial measure to support its implementation. This article presents a comparative study whose aim is to identify the roles, according to the positions assumed and the postures adopted by the RPTs. More specifically, it seeks to determine whether these roles are constructed differently in these two contexts. The participants, 172 in Quebec and 192 in France, answered an online questionnaire. Although the comparison between the two environments proved complex, it nevertheless reveals a distinction between a pragmatic aim in Quebec, centered on the proximity support offered by the RPTs to students and teachers, and a more distant positioning of the RPTs in France, generated by broader prescriptions and underpinned by an inclusive ideology that is sometimes difficult to understand.

Introduction

L'éducation inclusive est au cœur des préoccupations politiques actuelles dans la plupart des états. Elle s'inscrit ainsi dans des concepts et des pratiques développés récemment et soutenus par des textes internationaux, tels que la déclaration d'Incheon, à l'horizon 2030. Cette dernière a notamment pour objectifs « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015, p. 7). De plus, cette déclaration convie les enseignants à travailler ensemble pour offrir des contextes d'apprentissage favorables au développement du potentiel de chaque élève.

Offrir une éducation de qualité pour tous, demande alors à l'École de créer de nouvelles modalités de scolarisation, de réinventer la forme scolaire et de déployer une pléthore de ressources (humaines, matérielles et financières) pour que les visées inclusives se concrétisent (Benoit, 2018 ; Tremblay et Granger, 2018, 2020). Parmi ces ressources apparaît un éventail d'acteurs, dont les enseignants-ressources, pour soutenir la scolarité d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers (BEP) » dans les classes ordinaires du primaire et du secondaire. Cet article s'intéresse aux Enseignants personnes-ressources (que nous nommerons désormais indistinctement EPR), de part et d'autre de l'Atlantique, nommés enseignants-ressources, au Québec, en 2006 et personnes-ressources, en France, en 2017.

Au Québec, ces « enseignants-ressources » sont doublement missionnés par l'institution : ils prodiguent principalement une aide directe aux élèves en intervenant auprès d'eux, mais aussi une aide indirecte aux enseignants en soulageant la gestion de la classe lorsqu'ils sont présents. En France, en revanche, ils interviennent surtout auprès des

enseignants. En France, en revanche, ils interviennent surtout auprès des acteurs de l'école dont, prioritairement, les enseignants.

Leur formation les distingue aussi : au Québec, les EPR n'ont de formation que leur formation initiale d'enseignant, alors qu'en France, ce sont majoritairement des enseignants spécialisés et bénéficient, depuis 2017, d'un module de 24 heures de formation, dans le cadre du CAPPEI¹. Toutefois, Leroyer et Midelet (2020) montrent que les contenus de cette formation restent incertains et mettent les formateurs en difficulté : les périmètres d'action des personnes-ressources sont en effet insuffisamment définis, dans le référentiel qui balise cette fonction.

Dans chaque contexte, les interventions de ces EPR peuvent alors être délicates. En effet, de nombreux enseignants considèrent que la scolarisation inclusive est une surcharge de travail (Granger et Tremblay, 2019 ; Depp, 2018). Ils expriment aussi « leur sentiment d'impuissance et leur désarroi devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013, p.136). L'externalisation de la scolarisation dans des dispositifs particuliers est, de ce fait, plus fréquente qu'une demande d'aide et de soutien en classe. En quoi ces EPR sont-ils alors des facilitateurs de nouvelles pratiques inclusives en classe ordinaire ? Quel type de collaboration avec les enseignants sont-ils en mesure de mettre en œuvre ?

Notre démarche consiste à comparer les deux groupes d'EPR, de part et d'autre de l'Atlantique, en identifiant, sur la base de la comparaison, des conditions qui permettraient de construire un rôle d'EPR en contexte scolaire inclusif.

Dans un premier temps, nous présenterons, sous un point de vue institutionnel, les principes qui sous-tendent les missions assignées aux EPR, dans les deux pays. À partir des réponses aux questionnaires québécois et français, nous décèlerons comment les EPR identifient leurs tâches, c'est-à-dire ce qu'ils font ou ce qu'ils ont à réaliser, et nous circonscriurons ainsi ce qui les caractérise. Nos analyses, fondées sur le cadre conceptuel retenu (Leroyer et Midelet, 2021), permettront d'identifier les rôles qu'ils jouent, selon la position qu'ils occupent (leurs places assignées par les prescriptions institutionnelles) et la posture qu'ils adoptent (leurs pratiques) dans leur établissement scolaire. Nous avons aussi pris en compte les réponses des EPR concernant leur degré de satisfaction au travail. Elles aideront à cerner les tâches et modalités de travail qu'ils privilégient, les leviers, et les pistes de solutions qu'ils mettent en œuvre, mais aussi les limites qu'ils décèlent. Nous aurons ainsi une meilleure compréhension de ce qui agit sur les rôles qu'ils jouent.

PROBLÉMATIQUE

L'école inclusive et les modifications de la forme scolaire

1

Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive - Décret N° 2017-169 du 10 février 17.

Au Québec comme en France, les prescriptions réglementaires et les référentiels qui encadrent l'école inclusive sont fondées sur des valeurs de justice sociale et d'équité, visant l'accès à l'éducation et à la réussite pour toutes et tous (MEESR, 2017 ; Loi pour une école de la confiance, 2019). Elles s'opposent au modèle précédent de l'intégration scolaire qui se limitait à accueillir, au sein de la classe, quelques élèves *différents* et qui devaient faire preuve d'adaptation pour cheminer avec les autres. L'école inclusive est désormais plus exigeante : l'environnement doit permettre en effet à chaque élève, peu importe sa condition et ses besoins éducatifs particuliers (que nous noterons désormais « BEP »), de participer pleinement aux activités d'enseignement-apprentissage, au sein de la classe ordinaire (Peters, 2007 ; CSÉ, 2017). Toutefois, l'expression *élève à besoins éducatifs particuliers* est ambiguë : les besoins particuliers sont-ils ceux de l'élève (ce qui reviendrait à un caractère ontologique à la difficulté) ou bien sont-ils ceux de l'environnement qui a besoin d'être modifié, aménagé pour rendre la participation de tous les élèves possible (Gremion et Gremion, 2020) ? Cette ambiguïté participe, par exemple, souvent à renforcer la logique encore très ancrée que les élèves dits à besoins éducatifs particuliers (à BEP) devraient plutôt être scolarisés avec la présence d'une aide humaine.

Une délicate conversion des enseignants des classes ordinaires

Cette culture qui tient encore de l'intégration, voire même de la séparation, est un obstacle de taille à franchir, tant dans les conceptions des acteurs de l'école que dans les pratiques effectives (Toullec-Théry, 2020). En France comme au Québec, malgré le principe de non-discrimination d'accès à une école dite inclusive, les choix institutionnels liés à l'organisation du système scolaire, restent ancrés dans une organisation mixte : la scolarisation en classe ordinaire est privilégiée, tout en maintenant des dispositifs² ou des classes d'enseignement spécialisées³ ou encore des structures⁴ avec des voies parallèles à l'enseignement ordinaire (dans les secteurs professionnel ou préprofessionnel). Cette juxtaposition, induite par la réglementation, peine alors à faire advenir des transformations (Bodin et Douat, 2019). En effet, cette offre d'orientation selon des catégories d'élèves favorise une externalisation des aides (Toullec-Théry, 2020 ; 2021a, 2021b). La conversion envisagée par l'institution avec l'avènement d'enseignants personnes-ressources (EPR) semblerait être un moyen pour rompre avec cette pratique d'externalisation. Toutefois, ne va-t-elle pas rencontrer des résistances chez les enseignants ?

2 Comme, en France, le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) : des enseignants spécialisés dans la difficulté scolaire peuvent intervenir auprès d'élèves après une demande d'aide de l'enseignant de la classe. Ou encore des dispositifs telles les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) qui soutiennent la scolarisation d'élèves en situation de handicap (avec des troubles des fonctions cognitives, des troubles du langage, des troubles autistiques, ou moteurs, ...).

3 Comme les établissements médico-sociaux.

4 En France, la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) scolarise des élèves en « grande difficulté scolaire durable ». Au Québec, on trouve au secondaire, le programme pré-dep (préparation au diplôme d'études professionnelles) ou FMS (formation à un métier semi-spécialisé).

Au Québec, la présence des EPR, même si elle est institutionnellement soutenue, demande un travail de clarification au sein de l'école. Les ressources financières et humaines sont en effet allouées selon un ratio fondé sur le nombre d'élèves avec des diagnostics, non sur des apprenants et leurs besoins, et sont réparties en fonction de la grille horaire de chacun des niveaux scolaires ciblés. Or, le nombre d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers augmentant sans cesse dans les classes dites ordinaires, la demande de soutien des enseignants augmente aussi et oblige les équipes d'écoles à faire des choix complexes dans l'allocation des services à l'élève, dont celui des EPR. Certains intervenants vont alors être amenés à pallier les services qui ne sont pas disponibles par leur champ d'action en tant que personne-ressource, sans toutefois en avoir nécessairement les compétences. Une confusion et un désengagement peut advenir chez les EPR, comme chez d'autres enseignants, par exemple les orthopédagogues.

En France, l'idée de ressource(s) est triplement valorisée : à la création des EPR s'ajoute en effet celle des Pôles ressources (circulaire 2014 107 du 18-8-2014)⁵, et celle des Pôles Inclusifs d'Accompagnements Personnalisés -Pial (Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019). Cette multiplication de personnes et de dispositifs ressources peut alors occasionner une délicate coordination des actions et une non-articulation des mesures d'aide et de soutien autour d'un ou plusieurs élèves présentant des difficultés durables d'apprentissage, mais aussi d'un ou plusieurs enseignants démunis face à l'hétérogénéité des élèves.

La multiplication des dispositifs peut produire un double effet : ces dispositifs peuvent soutenir les élèves ou les professionnels, mais aussi leur trop grande abondance peut rendre le paysage scolaire illisible. Ainsi,

« Plus les aides se multiplient, plus elles présentent un risque, celui d'un morcellement des temps et des espaces de l'individu et de ses apprentissages. Les conséquences parfois contre-productives du soutien social nous amènent à considérer ses effets de manière circonspecte : l'une des impasses de cette approche est une pléthore de soutiens prodigués dont les finalités et les enjeux n'ont pas été suffisamment examinés » (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Ce peu de lisibilité se voit aussi dans le tableau ci-dessous. Les enseignants français de classes ordinaires, comme leurs collègues spécialisés d'Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), identifient un large spectre de ressources, mais repèrent peu la personne-ressource (appelée ici professeur-ressource) comme une réponse aux difficultés, au milieu des autres professionnels de l'école (DEPP, 2018). Sans doute leur *nouveauté* (puisqu'institutionnalisé par le Cappéi en 2017) et le peu de professionnels assurant à ce

5 « Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale). Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles » (<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm>).

moment-là cette charge, mais aussi l'association systématique de la personne-ressource à la difficulté des élèves (voir tableau 1) nuisent à leur repérage.

► 15 **Auprès de qui l'enseignant peut-il trouver les ressources nécessaires en cas de difficulté selon le type de classe ? (en %)**

	Classe ordinaire	ULIS
Certains collègues	65	47
Le psychologue scolaire ou le médecin scolaire	50	61
Les parents	39	37
La direction de l'établissement	35	33
Un professionnel extérieur à l'établissement qui suit l'élève	30	48
Un professeur ressource	8	11
Vous ne voyez personne à qui vous adresser	5	3
L'inspecteur d'académie en charge des enfants en situation de handicap (IEN-ASH)	3	9
Vous ne savez pas	3	2

Lecture : en cas de difficulté, 65 % des enseignants de classe ordinaire (CO) trouveraient des ressources auprès de certains collègues pour 47 % des enseignants d'ULIS ; 50 % des enseignants de CO se tourneraient vers le psychologue ou le médecin scolaire pour 61 % de leurs collègues d'ULIS. Tous les items pouvaient être choisis.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.

Source : DEPP-EHESS, enquête enseignants.

Réf. : Note d'information, n° 18.26. © DEPP

Tableau 1 : l'ensemble des professionnels qualifiés de ressources par les enseignants

Il importe alors de se questionner sur les moyens dont se dotent les institutions réglementaires relativement aux rôles et aux fonctions des EPR pour ne pas verser dans le biais où tout le monde est ressource.

Comment sont envisagés les EPR au Québec et en France ?

Au Canada et plus spécifiquement au Québec

Différents documents législatifs (constitutions et conventions collectives, politiques, protocoles, directives administratives, procédures, interventions et directives spécifiques pour le personnel scolaire, circulaires) balisent l'emploi nommé *resource teacher* ou *personne-ressource* en français (Tremblay et Granger, 2018). L'analyse des textes réglementaires fait émerger quatre axes d'intervention.

Au Canada, l'enseignant-ressource est un enseignant spécialisé qui a pour mission de :

1. soutenir les enseignants dans leur planification didactique et pédagogique de manière à ce que les contenus essentiels soient ciblés pour les élèves à besoins spécifiques et évalués ;
2. soutenir directement les élèves ;

3. communiquer les informations pertinentes pour le cheminement de l'élève au sein de l'équipe-école et ainsi tisser des liens entre l'école et la famille afin de soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant en concertation avec son milieu immédiat ;
4. s'impliquer dans la structuration des services au sein de l'établissement scolaire.

À travers les différentes provinces canadiennes, le cas du Québec est particulier. Dans cette province, les enseignants-ressources ne sont pas des enseignants spécialisés et ne détiennent pas de formation spécifique pour exercer la mission inédite qui leur est confiée. De plus, cette fonction n'existe que dans l'enseignement secondaire dans le but de soutenir les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EDAA) et 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). Au Québec :

« 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 débuts 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, p. 255).

Au Québec, le centre de services scolaire (CSS) détient la responsabilité de nommer annuellement l'EPR après consultation de l'équipe enseignante concernée. Or, il n'existe aucun document officiel qui balise précisément les compétences des enseignants pour assumer ce rôle auprès des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, Legendre, 2008). Toutefois, Granger et Dubé (2015) ont procédé à l'étude des différents documents disponibles et ont relevé cinq types de compétences particulières qui caractérisent les EPR. Il s'agit de compétences :

1. pédagogiques qui favorisent le recours à des moyens d'enseignement diversifiés et à des stratégies adaptées au type de tâche à réaliser ;
2. didactiques qui permettent de structurer l'apprentissage différemment, en fonction des types de connaissances à mobiliser au cours d'une tâche ;
3. relationnelles qui prédisposent à l'accompagnement et au soutien. Une grande ouverture d'esprit et une capacité à se questionner ;
4. intellectuelles, basées sur des connaissances issues de la recherche en éducation au sujet des caractéristiques des élèves à risque ou HDAA, qui permettent de soutenir les enseignants quant aux besoins spécifiques des élèves ciblés et d'intervenir adéquatement auprès de ces derniers ;
5. inclusives qui encouragent le travail en partenariat et qui contribuent à tisser des liens forts avec les élèves ainsi qu'avec les collègues.

Ces compétences, bien qu'elles soient cruciales pour soutenir la réussite des élèves, sont souvent confrontées à des limites organisationnelles telles que la disponibilité, l'intérêt manifesté par les enseignants et le leadership des directions qui influencent le choix des personnes désignées, plutôt que les compétences pédagogiques et éducatives (Granger et Tremblay, 2019 ; 2020).

En France

Dans le cadre législatif français, avant même la circulaire de 2017 instituant la fonction de personne-ressource, il est précisé, dans le référentiel de métier de tout enseignant, que pour « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence 4 du référentiel des métiers enseignants, Arrêté du 1^{er} juillet 2013), un enseignant de classe ordinaire peut travailler avec « des *personnes-ressources* en vue de la mise en œuvre du "projet personnalisé de scolarisation" des élèves en situation de handicap ».

Plus récemment, le référentiel CAPPEI des enseignants spécialisés (2017) élargit le champ d'action de la personne-ressource :

« [...] son action [de personne-ressource] s'inscrit dans le projet d'établissement et son expertise en termes de réponses pédagogiques, didactiques et éducatives adaptées fait de lui une personne-ressource de l'établissement au sujet des élèves » (Bulletin officiel n°7 du 16 février 2017).

Huit modalités sont alors déclinées dans le référentiel de formation des enseignants spécialisés (CAPPEI) quand ils agissent comme personne-ressource. Elles sont ainsi libellées

1. En s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive ;
2. En répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseil concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;
3. En mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ;
4. En connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'école inclusive ;
5. En construisant des relations professionnelles avec les familles et en les associant au parcours de formation ;
6. En concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention ;
7. En construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur le thème de l'école inclusive ;
8. En prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière.

Ces huit modalités représentent un tiers de l'ensemble des actions assignées aux enseignants spécialisés. La dimension d'EPR est donc une attente très forte de l'institution. Pourtant le langage institutionnel n'informe pas sur les pratiques attendues. Ainsi, si ces modalités concourent à un *travail partagé* entre l'EPR et les enseignants de classes ordinaires, on constate une mise à distance des savoirs⁶. Une seule d'entre elles, celle de « demandes de conseil concernant l'élaboration de réponses pédagogiques », pourrait y concourir. Le flou qui plane sur ces modalités provoque alors, selon Leroyer et Midelet (2020), un manque de consensus sur la définition de cette fonction d'EPR et une triple absence, de ressources, d'identification des fonctions, de démarche évaluative. Benoit et Mauguin (2000) attestent même que cet EPR serait une « figure ambiguë » qui brouille les cartes.

« On peut en effet se demander si, compte tenu des oscillations conceptuelles au sein du texte, l'enseignant spécialisé, en tant que personne ressource "susceptible d'accompagner les professionnels, en contribuant notamment à l'analyse des pratiques pédagogiques", est l'acteur qui transmet à ses collègues des connaissances sur les tableaux symptomatologiques des troubles, ou celui qui les conduit à des décisions éclairées en terme d'accessibilisation face à des besoins-obstacles » (Benoit et Mauguin, 2020, p.103-104).

En conclusion, des rapprochements peuvent être opérés entre le Québec et la France, il s'agit avec les EPR de contribuer à une aide aux enseignants réguliers pour scolariser les élèves dits à besoins éducatifs particuliers (par exemple, des élèves à risque d'échec scolaire, trouble d'apprentissage, du langage, autisme, etc.), Au Québec et en France, selon certaines spécificités, ils offrent du soutien dans la mise en œuvre des projets ; suggèrent des stratégies pédagogiques à mobiliser pour certains élèves ; échangent avec les enseignants pour comprendre les défis auxquels ils font face. Toutefois, des spécificités les distinguent puisque les EPR québécois interviennent plus directement auprès des élèves, alors qu'en France leur mission s'inscrit plutôt dans la mise en œuvre de la scolarité des élèves en appui aux enseignants ordinaires.

Prenant appui sur ce que déclarent les EPR, nous allons décrire et comparer quels sont leurs rôles, selon les positions qu'ils assument et les postures qu'ils adoptent (Leroyer et Midelet, 2021), de part et d'autre de l'Atlantique. Nous présentons d'abord notre cadre conceptuel.

2. CADRE CONCEPTUEL

Un *rôle* est constamment négocié dans une combinaison mouvante entre le prescrit et le réel (Fougeyrollas et Roy, 1996 ; Royal et Brassard, 2010 ; Ardouin, 2020, cité par Leroyer et Midelet, 2021). Il se façonne selon les positions qu'une personne assume (nous situons ces positions du côté du prescrit) et les postures que cette personne adopte

6 Toullec-Théry, M. et Jacob, E., (2022 à paraître), les auteurs soulèvent ces mêmes questions de cadrage flou et d'incidences sur les pratiques, à propos cette fois des plans d'intervention, les PPRE, envisagés auprès des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

(nous situons ces postures du côté des pratiques). Un professionnel se construit en effet, d'une part, à partir de la position qu'il occupe et qui résulte des *missions* qui lui sont assignées par l'institution (De Peretti, 1990) ; et, d'autre part, selon la posture qu'il adopte, soit la façon dont le professionnel agit en s'appropriant le prescrit au regard de ses conceptions et de ses attentes, mais aussi de celles de ses collègues ou supérieurs, et traduit ce prescrit dans les tâches qu'il privilégie (Leroyer et Midelet, 2021).

Un praticien qui a le sentiment de ne pas répondre aux attentes institutionnelles de manière satisfaisante, peut alors vivre des tensions de rôles (Katz et Kahn, 1978 ; Royal et Brassard, 2010). Des phases de remise en question engendrées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) vont contribuer à un processus d'identification et d'identisation (Gohier *et al.*, 2001). Selon ce modèle, l'identification permet à la personne de se reconnaître à travers des ressemblances avec le groupe auquel elle appartient (comme l'équipe-école, les enseignants spécialisés, les EPR) alors que l'identisation constitue plutôt un mécanisme par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres (soit dans sa fonction d'EPR, soit comme enseignant, spécialisé ou non).

À titre d'exemple, au Québec, puisque l'EPR peut agir auprès des élèves et des enseignants, il peut soit privilégier le fait d'être un référent pour les autres professionnels (leur prodiguer des conseils, former des collègues à des approches pédagogiques différenciées), soit privilégier des interventions directement en salle de classe afin de soutenir les élèves (Tremblay et Granger, 2020). La posture qu'il adopte oriente alors fortement son travail, et plus spécifiquement les tâches qu'il réalise, mais elle impacte aussi le travail et les tâches des autres professionnels de l'école (Granger et Tremblay, 2019). On peut envisager que les EPR (au Québec comme en France) adoptent une variété de postures face aux enseignants relativement au partage des responsabilités, à la nature du savoir à enseigner, à la relation avec l'enseignant et qui donnent à voir et à comprendre la « *place* » qu'ils octroient aux enseignants. Sensevy (2007) qualifie ainsi de posture topogénétique *haute*, la posture qu'adopte un professionnel quand il s'établit comme un expert qui prodigue des conseils ou des avis. Au contraire, cet auteur évoque plutôt une posture topogénétique *basse* quand un professionnel adopte, dans un souci d'équilibre dans la relation, une posture compréhensive qui tend à écouter et prendre en compte le point de vue de l'autre et à l'accompagner dans sa demande.

En contexte éducatif, le fait que l'on assiste depuis ces dernières années à une prolifération institutionnelle de dispositifs inédits (Barrère, 2003) peut induire une multiplication des rôles des professionnels dont ceux des EPR. Le prescrit s'étoffe en effet et les tâches que les enseignants et les enseignants spécialisés ont à réaliser, se multiplient, surtout lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves dits à BEP. La division du travail entre enseignant *ordinaire* et enseignant spécialisé peut alors s'accroître, ce qui contribue à complexifier l'organisation des services à l'élève (Tardif et Le Vasseur, 2010), d'autant que les missions qui leur sont assignées sont sommairement décrites. Elles laissent en effet beaucoup de marge à interprétation (Tremblay et Granger, 2018 ; Granger et Tremblay, 2020).

En ce qui concerne les enseignants spécialisés, en contexte français, Leroyer et Midelet (2021) soulignent que le manque de consensus concernant la définition de leur mission d'EPR ne permet pas de définir leur périmètre d'action au regard d'autres missions qui

leur sont prescrites dans leur rôle d'enseignants spécialisés, mais aussi au regard d'autres professionnels.

Toutefois, c'est alors avec l'expérience que l'EPR devient compétent, au sens de Martinet, Raymond et Gauthier (2001). Une compétence, pour ces auteurs, est généralement (1) déployée en contexte réel, (2) décrite sur un continuum du simple au complexe, (3) fondée sur un ensemble de ressources mobilisées en contexte d'action, (4) de l'ordre du savoir-mobiliser, du savoir-agir réussi efficace et immédiat et (5) une finalité sans fin. Plus le professionnel devient compétent, plus il est alors en mesure de solidifier son rôle, selon sa *posture* au regard du prescrit et selon sa posture au regard de la pratique. Plus le professionnel devient compétent, plus il éprouve aussi de la satisfaction au travail (Duffy et Lent, 2009). Or, sans formation particulière (au Québec) ou avec une formation « floue » (en France), le risque d'une faible satisfaction existe. Il s'agit alors de déceler, à la suite de Dinham et Scott (1998) et Amathieu et Chaliès (2014), trois domaines sources de satisfaction ou d'insatisfaction : a) les récompenses intrinsèques (comme les répercussions sur l'apprendre des élèves) ; b) les facteurs extrinsèques (comme les changements pédagogiques) et c) le milieu scolaire (comme les relations avec les collègues, parents et la direction de l'école). Signalons également que la part de décisions laissée aux EPR a un effet sur leur satisfaction (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005; Van Maele et Van Houtte, 2012). Nous soulignons aussi ici qu'une faible satisfaction au travail peut avoir des répercussions négatives sur les personnes allant jusqu'à se désinvestir de leur emploi (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Il convient donc de demeurer alerte face à cet aspect.

MÉTHODOLOGIE

Pour identifier les rôles des EPR, selon les positions assumées et les postures adoptées, deux enquêtes par questionnaire, diffusées en ligne, ont été réalisées au Québec (2018) et en France (2020/2021). Il s'agissait de faire exprimer aux EPR leurs positions et leurs postures, mais aussi leur degré de satisfaction au travail, pour ainsi mettre au jour leur rôle d'EPR et s'il existe des tensions internes. Au Québec, Le questionnaire comptait 21 questions dont quatorze questions fermées et sept à réponse courte, réparties dans deux sections. En France, le questionnaire comportait 25 questions dont huit à réponses ouvertes, sept à choix multiples et huit réponses de positionnement de type échelle de likert permettant de se situer selon le degré d'accord au regard de l'affirmation proposée. Des deux côtés de l'Atlantique, la première section visait à dresser le profil sociodémographique des EPR (âge, sexe, diplôme, nombre de périodes allouées à cette fonction, etc.). La deuxième section avait pour but de connaître les types de tâches endossées par les EPR. Les analyses de cet article se basent sur les réponses obtenues auprès de 176 enseignants-ressources du Québec et 192 enseignants spécialisés en France.

Précisons que le questionnaire français s’est inspiré de celui du Québec, mais n’est pas toujours identique. Le questionnaire du Québec ayant été développé en 2018 a permis de préciser le type d’informations recherchées plus spécifiquement en France⁷.

3.1 - Participants aux deux enquêtes

Les participants de l’enquête sont ainsi répartis

	Femmes	Hommes	Âgé de 35 ans et +	Cumulant + de 10 ans d'expérience
Québec	80%	20%	90%	91%
France	88%	12%	98%	82%

Tableau 2 : Répartition des EPR enquêtés, au Québec et en France

Ces EPR sont majoritairement des femmes expérimentées. Au Québec, la grande majorité des répondants enseigne au 1^{er} cycle du secondaire, bien que certains d’entre eux enseignent aussi au 2^e cycle du secondaire. Rappelons que ce sont des enseignants de classe ordinaire qui assument la fonction d’enseignant-ressource. Soulignons aussi que le questionnaire a été principalement adressé à des enseignants de français et de mathématique, pour une raison de logistique.

Parmi les 192 enseignants français, tous ou presque se déclarent spécialisés, ils exercent toutefois comme EPR, dans les premier et second degrés.

RÉSULTATS

Nous présentons ici d’abord les résultats québécois, avant ceux des EPR français. Quelles positions respectives adoptent-ils vis-à-vis des prescriptions ?

Au Québec

L’adéquation des tâches réalisées par les EPR avec ce qui est prescrit dans leur convention collective selon trois axes (FSE, 2015-2020) a été questionnée à partir d’un choix de tâches proposées (n=24). Les répondants devaient ainsi identifier les cinq tâches qui correspondaient le mieux à leur réalité. Le libellé des tâches a été en amont élaboré et validé, en collaboration avec des EPR du terrain lors de la création du questionnaire.

Le suivi auprès des élèves en difficulté

⁷ Par exemple, au Québec, alors que les EPR ont ici à s’exprimer sur des propositions (« choisissez jusqu’à cinq tâches qui représentent le mieux vos interventions en tant qu’enseignant(e)-ressource et pondérez chacune d’elles en pourcentage »), il a été en revanche demandé aux EPR de déterminer quatre mots-clés qui représentaient particulièrement leur métier.

Un premier axe s'organise autour de réponses qui stipulent que l'EPR assure un suivi auprès des élèves en difficulté. L'analyse des résultats montre que les tâches les plus sélectionnées sont celles qui concernent la co-intervention externe, soit en groupe ou en individuel. En effet, 53% des EPR rapportent « intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe » et 46% d'entre eux mentionnent aussi « intervenir individuellement avec un élève à l'extérieur de la classe ».

La collaboration avec les enseignants

Un deuxième axe se structure autour des réponses concernant l'EPR et son travail en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté avec lesquels l'EPR travaille. Dans l'ensemble, 31% des participants mentionnent « accompagner les enseignants *en salle de classe à l'aide en modélisant⁸ des pratiques et/ou en faisant du coenseignement* ». Les EPR omettent en revanche de parler de l'ancienneté des enseignants concernés, alors qu'il leur est prescrit de porter une attention particulière aux enseignants en début de carrière.

La collaboration avec les autres intervenants

Un troisième axe concerne ce que l'EPR fait quand il « *travaille en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves* ». Parmi les répondants, 24% en font mention. De ce nombre, environ un quart de leurs réponses consistent à « *communiquer avec les parents et les autres professionnels (appels, courriels, lettres, etc.)* ». 23% des répondants disent ainsi « *communiquer avec les parents et les autres professionnels (appels, courriels, lettres, etc.)* ». Enfin, 23% des EPR rapportent « participer à l'évaluation des besoins des élèves », mais soutiennent que le temps accordé à cette activité compte pour peu dans la tâche globale.

Les tâches les moins sélectionnées concernent les tâches administratives et l'aide apportée à l'élaboration des plans d'intervention.

En France

Les EPR ayant répondu (n=192) ont été invités à se positionner, sur un gradient de 1 (je ne le fais jamais) à 5 (je le fais très fréquemment), vis-à-vis des huit modalités qui sont décrites dans le décret ministériel. Parmi ces dernières, un premier groupe de modalités concerne ce qui est attendu de la part des EPR, un deuxième groupe met en lumière les pratiques organisationnelles et pédagogiques en classe et un troisième groupe traite des pratiques de coopération.

Les attendus

8

Le modelage signifie de démontrer *in situ* des pratiques afin que l'autre enseignant perçoive clairement le *comment faire* en situation.

Il s'agit, pour les EPR, avec la première modalité attendue, de *s'approprier et diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive*. Ce sont 51% des répondants qui affirment s'y inscrire. Toutefois, un tiers des répondants disent le faire parfois et 16% ne s'y adonnent rarement ou jamais. Cette visée que nous qualifions d'idéologique idéologique divise donc les EPR, alors même que c'est le socle de connaissances qu'ils ont à mobiliser pour assurer leur fonction de personne-ressource. Les EPR ont été en effet créés pour renforcer les dimensions inclusives de l'école.

La deuxième modalité enjoint les EPR à *Mobiliser les éléments des cadres législatifs et réglementaires* dans leur pratique. Si 31 % des personnes répondantes mentionnent y recourir, 41% rapportent le faire parfois et 28 % rarement ou jamais. Là encore une division des réponses s'opère. Pourtant, les enseignants de classes ordinaires connaissent peu les prescriptions liées à l'école inclusive et rencontrent de plus des obstacles à leur compréhension. Les textes légaux sur l'école inclusive sont en effet très nombreux, et instaillent un millefeuille (Félix et al., 2012) de dispositifs et de structures, qui occasionnent une multiplicité de parcours, d'orientations des élèves, de plans d'intervention, ces derniers étant déclinés selon les difficultés, les troubles ou les pathologies des élèves (Toullec-Théry et Jacob, à paraître).

La troisième modalité *vise à Construire et animer des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur l'éducation inclusive*. Seules 23% des personnes répondantes s'inscrivent dans cette optique au quotidien, alors que 33% le font parfois. Une plus grande proportion rapporte donc adopter peu ou pas des comportements que Midelet et Leroyer (2021) ont qualifiés de « *médiation entre l'institution et l'(les) interlocuteur(s)* ». Si les actions de sensibilisation sont plutôt peu fréquentes, il se peut alors que les EPR privilégient des modalités de travail au plus près de la classe. Ils favoriseraient donc les actions de proximité, au détriment d'une entrée sur les valeurs et les questionnements liés à la dynamique inclusive.

Les pratiques organisationnelles et pédagogiques en classe

La quatrième modalité a pour objet de *Concevoir et mettre en œuvre des modalités de co-intervention*, c'est-à-dire le travail à deux, entre l'EPR et l'enseignant de la classe. Il s'avère que cette pratique n'est pas particulièrement privilégiée. Un tiers des EPR déclarent la mettre en œuvre fréquemment et très fréquemment (33%) alors que 36% soutiennent le faire parfois. En revanche, 31% des EPR ne le font jamais ou rarement. Ces résultats semblent montrer que les approches didactico-pédagogiques ne sont pas prioritaires. Pourtant des travaux montrent qu'une dynamique inclusive émane d'un travail à deux, surtout d'un co-enseignement⁹ (Tremblay, 2015, 2020 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

9 La co-intervention englobe des modalités qui peuvent amener deux enseignants à composer des groupes, dans des lieux séparés et sur des objets d'apprentissage différents, comme, le travail en atelier ou avec un groupe ciblé, ou encore partager la classe en deux. Le co-enseignement nécessite un travail de planification pour travailler les mêmes objets d'apprentissage dans un même espace à deux (comme une intervention en tandem, ou bien l'un enseigne et l'autre aide, ou encore les deux aident).

La cinquième modalité instigue aux EPR la tâche de *Prévenir l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière*. Ce sont 39% des personnes répondantes qui disent dédier fréquemment ou très fréquemment une partie de leur tâche à la prévention des difficultés. S'ajoute 34% des EPR qui mentionnent le faire parfois alors que 27% se préoccupe rarement ou jamais de cet aspect. Comme le montrent certains travaux didactiques sur les difficultés rencontrées par les élèves, le travail professoral de remédiation est plus généralisé que celui de prévention des difficultés (Toullec-Théry et Marlot, 2013). De plus, la réglementation institutionnelle agit sans doute sur cette pratique de prévention : en effet, l'intervention directe auprès des élèves dits en difficulté n'est pas identifiée prioritairement par l'institution dans le cadre des missions des personnes-ressources (alors que c'est le cas au Québec). Nous percevons d'ailleurs, dans le tableau suivant, la priorité accordée à une aide indirecte.

La sixième modalité consiste à *Répondre aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques*. La fonction de conseil est très fréquemment ou fréquemment mise en œuvre, soit par 77% des personnes répondantes. Ce sont 18% qui affirment le faire parfois et 5% rarement. L'intervention de l'EPR pour soutenir la scolarisation des élèves dits à BEP procéderait donc surtout d'un mouvement descendant des EPR, enseignants spécialisés et experts, vers des enseignants ordinaires. Cette réponse coïncide avec les réponses sur la co-intervention, mais sans qu'un co-travail ne soit particulièrement évoqué.

La coopération

La septième modalité a pour visée de *Connaître et coopérer avec les partenaires et les acteurs de l'école inclusive*. Ce sont 78% des personnes répondantes qui rapportent cette pratique comme fréquente ou très fréquente. Une minorité (22%) déclare s'inscrire dans cette modalité de lien avec les partenaires « rarement ou parfois ».

Enfin, la huitième modalité stipule qu'une tâche des EPR consiste à *Construire des relations avec les familles, en les associant au parcours de formation*. Il appert que ce sont 72% qui indiquent le faire fréquemment ou très fréquemment. Le quart des EPR soit 25% déclarent qu'ils interviennent « rarement ou parfois » auprès des familles. Seulement 3% d'entre eux précisent ne « jamais » construire de relation avec les familles.

En conclusion, la réglementation institutionnelle québécoise décrit davantage l'agir professionnel des EPR. Le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé impose des modalités d'intervention qui relèvent davantage d'attitudes idéologiques à prendre dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Même si cette différence rend alors complexe la comparaison entre les deux contextes, on peut toutefois dire que les réponses des EPR traduisent des positionnements variés, dans la mesure où ils ne se conforment pas aux injonctions, sauf dans les dimensions de conseil aux enseignants et de collaboration avec eux ou d'autres professionnels.

Les postures adoptées

Après la présentation des positions que les EPR adoptent (en lien avec les prescriptions institutionnelles assignées) il s'agit, dans cette section, d'interroger les postures adoptées par les PER, dans les deux pays. Y a-t-il, dans les postures adoptées (en lien avec leurs

pratiques) une adéquation avec les positions (en lien avec le prescrit) ou s'en écartent-ils ?

Au Québec

Deux types de tâches sont plébiscitées, le travail à deux (via la co-intervention/coenseignement)¹⁰ mais aussi concertation.

Co-intervention externe, co-enseignement

Dans ce que disent les EPR québécois de ce qu'ils font, l'analyse des réponses montre que la tâche la plus souvent mise en oeuvre (134/176) concerne la co-intervention externe. Lors de cette co-intervention externe, ils mettent en place des interventions individualisées (84/134) ou en petit groupe (50/134). Le suivi auprès des élèves semble porter sur une variété de situations, telles que leur vécu personnel, leur engagement face à l'école et les apprentissages scolaires.

Les interventions au sein de la classe en co-enseignement occupent aussi une part des interventions, mais moindre. La tâche 9 « *intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (petit groupe)* » est retenue par 50 EPR. En ce qui concerne la tâche 17 « *accompagner les enseignant(e)s en salle de classe à l'aide du modelage et/ou du co-enseignement* », elle correspond à la réalité de 54 EPR. La configuration l'un enseigne/l'autre observe ou aide est utilisée par 79% d'entre eux.

Tableau 3 : Type d'interventions effectuées par les enseignants-ressources

Co-intervention externe n=134		Co-enseignement n=80		
Interventions individualisées	Interventions en sous-groupe	Observe ou aide	Alternatif	Partagé
84	50	63	15	2

Concertations entre professionnels

Les EPR rapportent que la direction et l'équipe-école les mandatent pour offrir un service à l'élève. Certains d'entre eux précisent que les décisions se prennent en concertation avec les acteurs impliqués (qu'ils soient orthopédagogues, enseignants ou éducateurs spécialisés, etc.). Ces concertations avec des collègues, c'est-à-dire d'autres professionnels ou des parents, apparaissent dans les réponses. Ainsi la tâche 21 « *travailler en concertation avec divers intervenant(e)s qui œuvrent auprès des élèves* » est choisie par 43 répondants. La tâche 15 « *communiquer avec les parents et les autres professionnels (appels, conférences de cas, courriels, lettres, etc.)* » est mentionnée par

10

Deux enseignants coenseignent lorsqu'ils travaillent tous deux dans la classe sur de mêmes objets d'enseignement. Quand ils co-interviennent, ils peuvent travailler dans des lieux différents (co-intervention externe) et sur des objets d'apprentissage différents.

41 EPR. En ce qui concerne l'évaluation des besoins des élèves (tâche 8) par les EPR, 41 répondants disent s'y adonner, mais y consacrer un faible pourcentage de leur temps. Ces concertations montrent que l'EPR est appelé à combler différents besoins pour soutenir les spécialistes, mais n'est pas considéré pour son expertise spécifique dans un domaine.

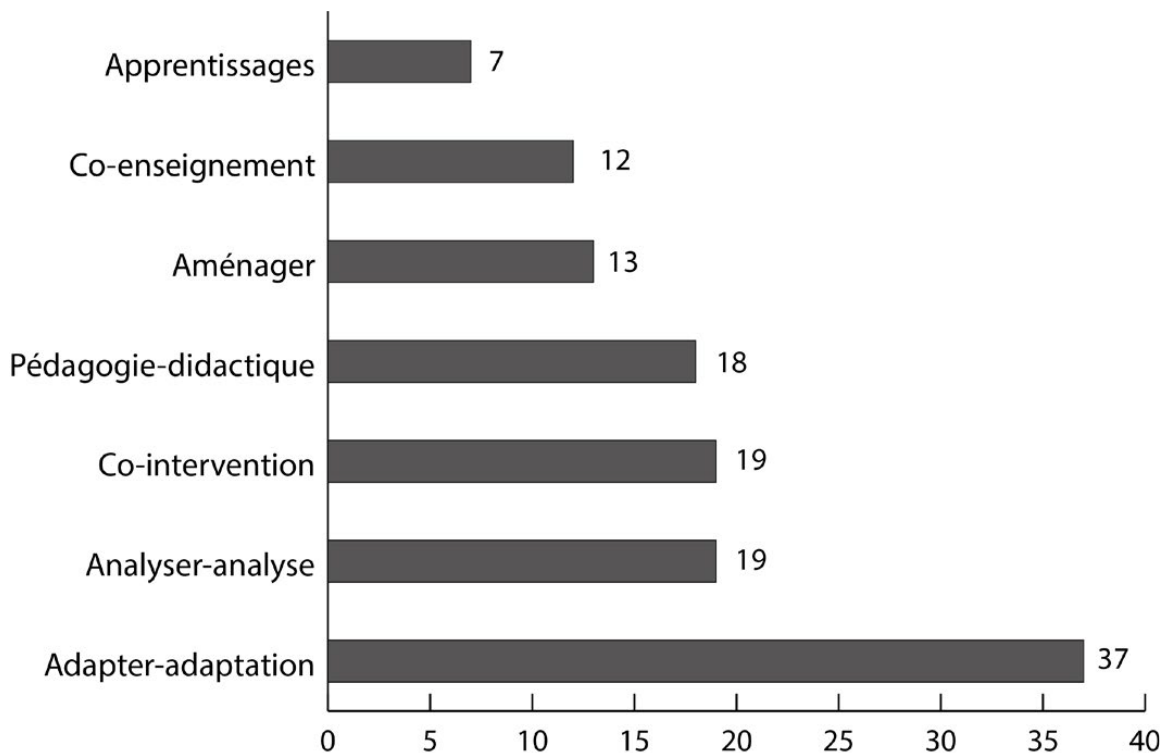
Les tâches les moins sélectionnées sont les tâches administratives, le plan d'intervention, les urgences et l'accompagnement d'enseignants en début de carrière. À titre d'exemple, la tâche 20 qui consiste à « *accomplir des tâches administratives liées à tous les enseignant(e)s (surveillance, etc.)* » n'a été sélectionnée qu'à trois reprises. 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. La tâche 3 visant à « *collaborer avec l'enseignant de la salle de classe quant à la mise en oeuvre du plan d'intervention de l'élève* » a été sélectionnée par onze EPR. La tâche 22 mentionnant que la fonction d'EPR 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. Enfin, la tâche 24 proposant que l'ER doive « *accompagner les enseignants en début de carrière* » n'a été choisie que onze fois.

En France

Dans l'enquête française, à la proposition de donner quatre mots-clés pour qualifier ce qu'ils font, plusieurs postures de personnes-ressource se dessinent.

Des postures dissymétriques dans la relation EPR/enseignant

Sur 187 réponses d'EPR (avec n=214 car plusieurs réponses possibles), les mots employés se répartissent en trois grandes catégories d'activités qui attestent généralement d'une posture topogénétique "haute" de l'expert (Sensevy, 2007), s'adressant à un autre qui "ne sait pas". En effet, nous pouvons d'abord identifier, dans des situations de travail effectives rapportées par les EPR, une posture de formation (transmettre, apporter, former) et deux postures d'aide (soutenir, expliquer, répondre, proposer, aider) et de conseil (diffuser, sensibiliser, conseiller, informer). Ces trois postures sont destinées à des professionnels (dont essentiellement des enseignants), avec le cadre général de l'école dite inclusive.



Graphique 1 : Fréquence des mots-clés utilisés par les EPR français

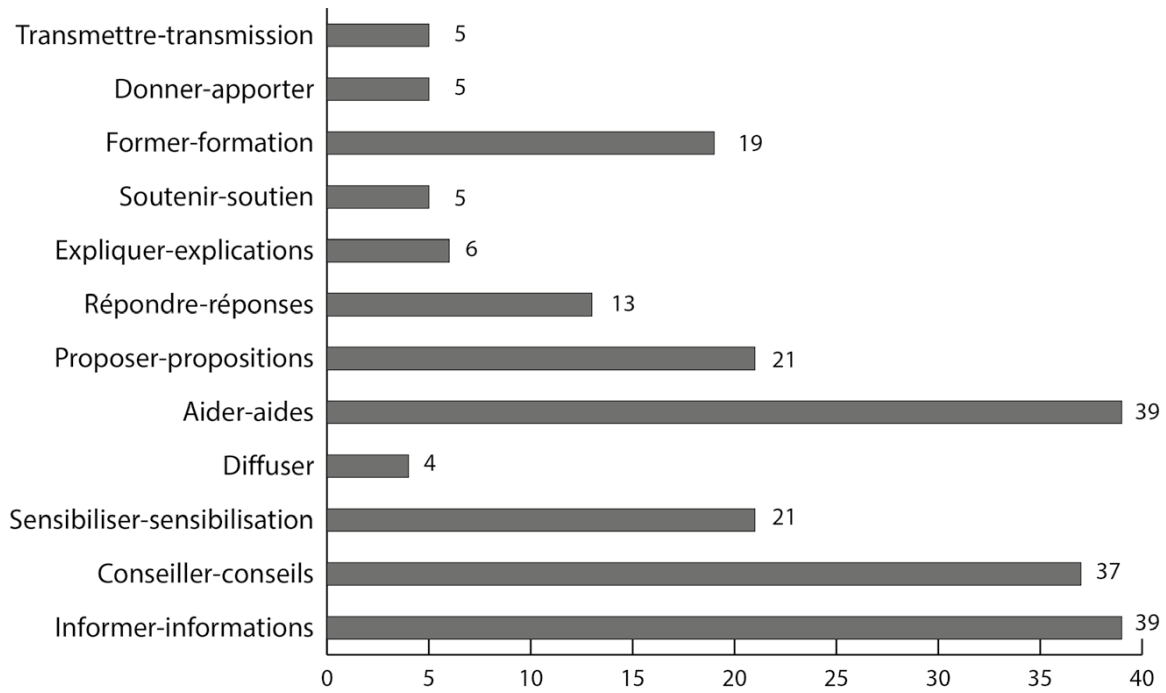
Des postures symétriques dans la relation EPR/enseignant

Des indications de postures topogénétiques *a priori* plus “basses” apparaissent aussi, où “observer” (30) et “écouter” (16) attestent que l’EPR reste en retrait. Ces deux mots-clés sont toutefois utilisés à une fréquence moins importante que ceux traduisant des postures topogénétiques *hautes* précédemment décrites. Cette posture topogénétique *basse* qu’il adopte correspond au moment où l’EPR se documente sur les obstacles rencontrés par l’élève ou par l’enseignant, pour qu’ensuite il soit en mesure de donner des conseils selon les besoins repérés. Certains EPR indiquent également des actions qui engagent des interactions avec d’autres professionnels. Nous relevons alors que « *échanger* » (22), « *coopérer* » (14) et « *collaborer* » (19) sont identifiés comme des postures-clé de leur travail. Ces mots-clés qui désignent des façons d’engager une relation symétrique avec les enseignants ordinaires, sont d’ailleurs associés à « *communication* » (9) et « *partage* » (7).

Des postures qui relèvent d’une attention vers les élèves

Si les postures prises par les EPR relèvent surtout d’une attention aux enseignants, certains des mots-clés produits – nettement moins nombreux que les deux catégories précédentes – attestent d’actions que l’on pourrait nommer à visées pratiques pensées pour les élèves. Toutefois, les termes utilisés sont flous : adaptation et aménagement ne documentent pas concrètement les dimensions les actions effectives. Leurs priorités des

EPR ne relèveraient peut-être pas des dimensions didactico-pédagogiques : Aucun mot utilisé ne mentionne d'ailleurs les savoirs à enseigner et le terme d'apprentissage n'apparaît que 7 fois. De plus, si 31 réponses concernent le travail à deux, seulement 12 EPR assurent qu'ils coenseignent dans la classe.



Graphique 2 : Fréquence des mots-clés utilisés par les EPR français

Les postures adoptées au Québec tiennent plus de l'externalisation de l'aide aux élèves que du coenseignement (posture peu développée aussi chez les EPR français). Dans les deux pays, la collaboration des EPR avec d'autres professionnels est une posture plébiscitée mais, peu documentée concrètement, laissant apparaître une posture sans doute topogénétiquement haute de l'EPR par rapport aux enseignants. Nous pouvons alors caractériser les rôles des EPR comme des rôles flexibles, qui laissent une part importante aux choix de chaque individu, et de ce fait qui ne laissent pas émerger, surtout en France, un genre EPR, mais des styles variés.

Après avoir présenté, dans les choix opérés des EPR tant au Québec qu'en France, les positions assumées et les postures adoptées, nous allons maintenant explorer leur degré de satisfaction. C'est par ce croisement entre discours et degré de satisfaction que nous pourrions affiner leurs rôles.

4.4 Quel est le degré de satisfaction des EPR ?

La question de la satisfaction a aussi été posée, cette fois dans les mêmes termes, dans les deux questionnaires, au Québec et en France. Les résultats globaux sont présentés dans ce tableau.

	Satisfaction	Insatisfaction
Québec	62%	38%
France	68%	32%

Au Québec

L'analyse de contenu montre que, dans l'ensemble, les EPR témoignent surtout de la satisfaction qu'ils retirent de la relation d'aide qu'ils développent avec les élèves ciblés. Ils apprécient pouvoir créer des liens de proximité avec les élèves et de pouvoir contribuer à une amélioration de leur cheminement scolaire. Le soutien à l'apprentissage qu'ils prodiguent aux élèves, en cours de tâche, est en effet perçu comme suffisamment efficace pour consolider certains apprentissages. Ces interventions favorisent, selon bon nombre d'EPR, leur amour-propre et les stimulent.

Les EPR apprécient lorsque les élèves ont le goût de revenir les voir et qu'ils notent leur engagement dans la tâche. Du point de vue de l'organisation, les EPR apprécient avoir de la latitude pour gérer leur horaire.

Là où certains expriment leur satisfaction, d'autres EPR expriment, eux, une insatisfaction. Ils relèvent ainsi la difficulté à s'engager dans la mission d'EPR, notamment à cause du sentiment d'impuissance qu'ils ressentent devant les difficultés qu'éprouvent certains élèves. À cet égard, ils rapportent éprouver de la difficulté à engager les élèves dans les activités d'apprentissage. Cet aspect peut être lié à leur manque de formation avec les EBEP. Ces EPR soulignent aussi manquer de temps pour faire un suivi serré et se concerter avec les divers acteurs scolaires. À ce sujet, ils soulignent le trop grand nombre d'élèves à suivre. Enfin, au niveau de la gestion, le temps donné à l'EPR pour faire tout le travail prévu rend complexe l'organisation de l'ensemble de ses tâches.

La relation avec les collègues fait l'objet de 130 réponses, qui représentent quatre sous-catégories : le climat et l'esprit de collaboration ; la cohésion entre les différents personnels; les préoccupations pédagogiques et les préoccupations didactiques. La satisfaction d'un climat favorable est associée à la complicité avec les collègues., la richesse des échanges et l'ouverture qui en découle. Les EPR témoignent avec satisfaction de la confiance mutuelle qui s'installe, d'un certain niveau d'entraide et la capacité à rétroagir entre enseignants. En termes de cohésion, la possibilité de se concerter à propos de cas d'élèves ou d'interventions à réaliser, contribue selon les EPR à rendre un climat de travail favorable, ce qu'ils apprécient particulièrement, tout comme planifier ensemble et se fixer des objectifs clairs pour les interventions. D'autres EPR déplorent que leurs collègues collaborent peu et qu'ils les sollicitent peu malgré des besoins évidents. Ces commentaires mettent au jour des tensions liées à un rôle d'EPR

encore flou et à une vision collective de ce qu'est une équipe-école qui peine à s'effectuer, surtout quand les rôles des professionnels enseignants ne sont pas identiques.

Du point de vue des préoccupations pédagogiques, les EPR se sentent satisfaits lorsqu'ils échangent avec leurs collègues et que ces discussions les amènent à des transformations dans les pratiques. L'enseignement avec des collègues apporte aussi le sentiment d'être plus efficace à deux. À l'inverse, certains EPR aimeraient co-enseigner, mais n'ont pas accès à la classe par manque d'ouverture de leurs collègues ou à cause de l'organisation scolaire qui ne le leur permet pas. Enfin, les préoccupations didactiques sont plutôt absentes des données analysées.

Le soutien de la direction d'établissement est significatif pour les enseignants-ressources, ils sont notamment satisfaits lorsqu'ils se sentent appuyés ou soutenus dans leurs projets ou leurs décisions. À l'inverse, lorsqu'ils se sentent sous tension ou laissés à eux-mêmes, ils expriment de l'insatisfaction.

En France

Les satisfactions que l'on peut associer à des récompenses intrinsèques (Dinham et Scott, 1998 ; Amathieu et Chaliès, 2014) priment. C'est en effet le sentiment d'être utiles et de se sentir valorisés par les retours positifs des collègues avec lesquels ils travaillent qui ressort l'enquête. Un tiers des EPR souligne aussi sa satisfaction, en tant qu'EPR, quand il perçoit qu'il *participe aux progrès des élèves*. Quelques-uns trouvent qu'être EPR est *enrichissant, motivant, gratifiant* : ces derniers mettent en avant leur satisfaction d'être *engagés dans des tâches variées* ou *d'apporter une aide constructive améliorant le bien-être des élèves et donc des professeurs*,

Les facteurs extrinsèques (Dinham et Scott, 1998 ; Amathieu et Chaliès, 2014) sont aussi évoqués, comme l'évolution des pratiques enseignantes et plus globalement de l'école inclusive. Les EPR disent aussi être satisfaits *des échanges établis avec les enseignants*, Ces échanges sont des facteurs soutenant leur activité, que ce soit lorsqu'ils discutent *de leurs pratiques ou du matériel pédagogique* à utiliser. Ils associent le travail en équipe à un vocabulaire positif tels que les mots « échanges », « collaboration », « coopération », « reconnaissance » qui obtiennent les plus fortes occurrences.

En revanche, la moitié signale le *manque de temps* comme un élément central de leur insatisfaction pour, par exemple *assurer leur rôle d'EPR*, ou encore *mettre en place des concertations avec les enseignants*. Ce manque de temps a aussi d'autres origines, celle des territoires trop vastes à couvrir¹¹, d'un nombre de professeurs trop important à soutenir et/ou d'un nombre d'élèves trop nombreux à accompagner. Leurs interventions apparaissent alors insatisfaisantes, car elles sont trop irrégulières. Les manques de moyens et de formation sont aussi évoqués comme des sources d'insatisfaction, mais de manière moins prégnante que le temps de travail chargé.

¹¹ Notamment en France où certains enseignants spécialisés travaillent dans plusieurs écoles à la fois.

Un autre point d'insatisfaction réfère aux résistances rencontrées pour la mise en place d'une école inclusive : un tiers des EPR signale ainsi *des difficultés à travailler parce que certains de leurs collègues sont peu réceptifs à l'inclusion, voire refusent de scolariser des élèves à BEP*. D'autres expriment des insatisfactions liées à l'institution avec ses lourdeurs administratives, le manque de reconnaissance du travail accompli. Nous rejoignons alors les résultats de Gaziel et Wasserstein-Warnet (2005) et Van Maele et Van Houtte, (2012) : le peu de part donnée aux EPR quant aux décisions minorent leur satisfaction.

En conclusion, les EPR s'identifient à travers des ressemblances avec le groupe auquel ils appartiennent (processus d'identification, Gohier *et al.*, 2001). Le rôle qui sied à l'EPR québécois tient de sa relation à l'élève. Ils apprécient aussi le travail collaboratif avec les enseignants et attestent d'une confiance mutuelle qui s'instaure dans ce travail à deux ou à plusieurs. Les EPR français s'expriment aussi sur la valeur qu'ils accordent au travail collaboratif et disent alors se trouver aussi utiles. Toutefois des EPR attestent de limitations à leurs rôles et mettent au jour de zones de potentiels conflits. Les EPR québécois reconnaissent pour certains la difficulté qu'ils ont à faire progresser les élèves (facteur intrinsèque) et, des deux parts de l'Atlantique, ils expriment un manque de temps, trop de travail à accomplir mais également les résistances de certains enseignants à s'engager dans l'école inclusive (facteurs extrinsèques). Ce dernier point de résistance atteste d'un phénomène probable d'identisation, ce mécanisme par lequel l'individu (ou ici un groupe d'individu) tend à se singulariser, à se distinguer des autres. Le fait d'assumer un rôle de personne ressource dissocie l'EPR de l'enseignant de classe ordinaire, alors qu'il assume aussi cette fonction au quotidien. L'équilibre interne à trouver, pour tout EPR, n'est donc pas facile.

DISCUSSION

Malgré le caractère plus ou moins nouveau de l'existence de ces postes d'EPR entre le Québec (2006) et la France (2017), des points de convergence et de singularité sont relevés.

L'agir ensemble, rôle principal des EPR ?

De part et d'autre de l'Atlantique, un premier constat émerge en ce qui a trait à *l'agir ensemble*, vu comme un allant de soi. En effet, dans les textes réglementaires, cette relation professionnelle apparaît *naturelle* à mettre en œuvre pour la personne-ressource ou l'enseignant-ressource. Pourtant ce n'est manifestement pas si simple.

Au Québec, comme les élèves sont référés aux EPR, ils estiment travailler en concertation, d'abord avec les enseignants responsables des élèves. Toutefois, leur position tient plus d'une désignation où l'enseignant titulaire indique à l'EPR ce qu'il doit faire en termes de contenus à travailler, à consolider. La fréquence d'intervention variable (souvent rapportée comme insuffisante) l'explique certainement en partie. Les résultats de l'enquête attestent aussi que les EPR travaillent en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves. Toutefois, la nature de leur coopération-collaboration et leur degré d'implication ne sont pas précisés.

En France, collaborer, coopérer, co-enseigner ou co-intervenir sont, comme nous l'avons montré, des mots régulièrement produits par les EPR enquêtés pour qualifier leurs postures. Néanmoins, ces EPR indiquent plus souvent encore qu'ils « informent », « sensibilisent », « conseillent ». Au Québec, on décèle le même hiatus.

Deux écueils surgissent alors dans les réponses des EPR, tant en France qu'au Québec.

Ils assument d'abord un rôle d'expert qui pilote, ce qui est, somme toute, peu compatible avec une symétrie dans les relations. Or, cette symétrie est au cœur de toute action coopérative.

Les EPR évoquent davantage un « agir générique » (conseiller, aider, soutenir) qu'un agir en situation (c'est-à-dire ce qu'ils font précisément avec les enseignants). Or, selon les travaux de Sennett, l'enjeu principal de la coopération n'est pas fondé sur un agir générique, mais sur une expérimentation pratique qui « implique de faire des choses nouvelles et, plus encore, de structurer ces changements au fil du temps. [...] La coopération devient une expérience acquise, plutôt qu'un simple partage sans réflexion » (Sennett, 2012, p. 27).

Or ces « choses nouvelles » ne sont pas facilement décelables dans ce qu'écrivent les EPR. Il faudrait désormais documenter plus largement cet agir en interviewant des EPR.

Quels effets des prescriptions institutionnelles ?

Si nous venons de mettre au jour un hiatus dans ce qu'énoncent les EPR, ces enquêtes montrent aussi que les prescriptions institutionnelles ne les aident pas à orienter leur travail. Le flou que ces prescriptions induisent, de part et d'autre de l'Atlantique, complexifie la définition de leur rôle au sein d'un établissement, auprès des collègues et auprès des élèves (Tremblay et Granger, 2020 ; Midelet et Leroyer, 2021).

Les missions assignées par l'institution française emploient un pseudo jargon (Toullec-Théry, 2021a) qui ne renvoie à aucune clarification des pratiques (par exemple, pour la France, quelles pratiques coïncident avec « *s'approprier et diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive* » ?). Les fiches de poste ne désignent pas de position explicite à tenir qui permettrait aux EPR de savoir où se trouver dans l'organisation de l'école. Chacun conçoit alors au mieux ses pratiques, à partir de ses propres conceptions : la posture que l'EPR adopte, à savoir ses attitudes, ses comportements, est alors faite de ce qu'il traduit personnellement des balises peu esquissées par la réglementation. C'est sans doute ce qu'expriment certains EPR français quand ils s'éloignent du prescrit (ils ne font pas ou peu allusion à certaines modalités prescrites, comme celle que nous venons de citer relative aux enjeux éthiques), ou quand ils reconnaissent leurs difficultés à assumer cette tâche ou encore quand ils signalent la surcharge de travail. Certes les EPR n'existent en France que depuis 4 ans, mais le prescrit (avec entre autres la dimension éthique) détourne les EPR d'opérations concrètes et de positions plus diverses qu'ils pourraient adopter.

Au Québec, les EPR rapportent en revanche des positions qui sont plutôt liées au prescrit. Ils assurent un suivi scolaire et d'encadrement général auprès des élèves en difficulté (Granger et Tremblay, 2019 ; Tremblay et Granger, 2020). Ceci est probablement dû au fait que les EPR québécois interviennent directement auprès des élèves sur indications

des professeurs, alors qu'en France, ils interviennent majoritairement pour apporter un soutien à la scolarisation inclusive. Des évolutions apparaissent néanmoins. Une des prescriptions liées au soutien à l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière est peu mentionnée dans les réponses au questionnaire. Des travaux en cours de Toullec-Théry (2022) attestent que les EPR y sont désormais plus attentifs. Il sera donc pertinent de suivre cette nouvelle implication.

Qu'apprend-on des postures adoptées par les EPR en classe ?

L'analyse des réponses atteste, au Québec, que les postures prises par les EPR, lorsqu'ils s'adressent aux élèves, relèvent majoritairement de la co-intervention (dans des lieux séparés). Ainsi les interventions menées par un EPR se font surtout individuellement ou en sous-groupe (Granger et Tremblay, 2019). Cette co-intervention externe est une réponse qui correspond aux attentes des enseignants de classes ordinaires, alors qu'une partie des EPR se verrait plus volontiers dans la classe. En France, l'agir pédagogique ressort peu, seules 12 réponses sur 187 évoquent un co-enseignement, ce qui laisserait davantage place à un service de co-intervention externe. Nous ne pouvons pas dire beaucoup plus des pratiques effectives des EPR. Au Québec comme en France, dans les réponses spontanées par mots-clé ou celles plus descriptives de rôles, la dimension didactique n'est pas mentionnée, les préoccupations des EPR, pour le Québec, étant plus focalisées sur le fait de prendre soin de l'élève, de le sécuriser, le motiver ou encore, de mettre à jour l'élève dans ses apprentissages, en faisant des travaux avec lui ou révisant des notions (Granger et Tremblay, 2019). Les EPR français disent faire des aménagements, des adaptations, mais sans jamais en expliciter la nature précise, ni à qui ou quoi ils s'adressent. Pourtant, par définition, on adapte toujours quelque chose à quelqu'un ou à un environnement. Les besoins particuliers seraient alors encore perçus comme ceux de l'élève (ce qui reviendrait à un caractère ontologique à la difficulté) dans la mesure où l'environnement (perçu comme celui qui a besoin d'être modifié), peine à être réaménagé pour rendre la participation de tous les élèves possible (Gremion et Gremion, 2020).

La conversion des pratiques vers des pratiques plus inclusives envisagées par l'institution avec l'avènement d'Enseignants personnes-ressources (EPR) ne s'opère pas facilement et n'est pas un moyen d'emblée pour rompre avec les pratiques d'externalisation, même si l'on perçoit cette envie d'une majorité d'EPR d'être au plus près de la classe, voire dans la classe. Les résistances des enseignants sont fortes. Or, par exemple en France, cette résistance n'est pas travaillée *via* la mise en oeuvre des modalités *Mobiliser les éléments des cadres législatifs et réglementaires* ou *Construire et animer des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur l'éducation inclusive*. Toutefois, pour mener de telles actions, il faut se sentir légitime à le faire, sans doute que ce n'est pas encore le cas. Le rôle d'EPR mériterait alors d'être soutenu par les directions d'établissement et les inspecteurs de circonscription (pour les EPR exerçant dans le 1er degré, en France).

Le travail partagé avec les enseignants questionne encore. Dans leurs réponses, les EPR attestent en effet que leur rôle est arrimé à des visées, des valeurs et des modes de fonctionnement de l'école inclusive. Ce rôle impulserait alors de nouvelles pratiques inclusives. Toutefois, pour la majeure partie des répondants, l'idée qu'ils déploient un

travail partagé coïncide plutôt avec un travail parsemé de quelques mises en commun avec l'enseignant titulaire ou d'autres professionnels (tous pointent le manque de temps). Cette situation (que les EPR jugent insatisfaisante) semble contribuer à garder ténues les compétences des EPR et les savoirs complémentaires dont ils pourraient faire bénéficier les enseignants de la classe dans une visée de soutien aux apprentissages des élèves (Martinet *et al.*, 2001 ; Amathieu et Chaliès, 2014). Les résultats montrent l'importance de mieux circonscrire les tâches de l'EPR, de les former pour qu'ils puissent collaborer efficacement avec leurs collègues et de leur offrir un soutien tangible pour qu'ils puissent agir au meilleur de leurs compétences en contexte scolaire.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous avons vu que le flou qui entoure le rôle d'EPR est manifeste et impacte les positions (qui tiennent du rapport aux prescriptions) et les postures adoptées (qui tiennent des pratiques). Il apparaît une diversité de rôles auprès d'une multitude d'acteurs de l'école, ce qui ne facilite pas la professionnalisation des EPR face à des enseignants *ordinaires* qui attendent plutôt une division du travail éducatif.

L'EPR incarnerait un rôle *en plus* de ceux d'enseignant de la classe ordinaire ou d'enseignant spécialisé, alors qu'il serait sans doute judicieux que la fonction d'EPR soit identifiée comme une profession. On pourrait en effet envisager la possibilité de nommer un enseignant en plus dans une équipe éducative, avec une formation centrée sur les obstacles que peuvent rencontrer des élèves et les actions possibles en situation. Pourtant, un penchant institutionnel fort ces dernières années, en France comme au Québec, consiste plutôt à des affichages de postes aux marges de l'école et non dans l'école – comme les enseignants référents, les aides à la composition de la classe, les professeurs-ressources TSA. Il en va de même pour les dispositifs – comme les pôles ressources. Adviennent alors des superpositions de tâches, au sein de missions peu explicites qui présentent un risque fort d'opacité.

L'analyse des résultats liés à la satisfaction au travail permet malgré tout de faire ressortir de quelle manière se construit le rôle EPR. Être (ou se rendre) utiles, être reconnus comme des interlocuteurs valables par leurs collègues, sont des critères que les EPR ciblent. Leur insatisfaction augmente si ces éléments font défaut. Au Québec, l'exercice du métier s'inscrit plus dans une perspective de *prendre soin* que dans des gestes professionnels précis pour accompagner les pratiques auprès des élèves et des professeurs ordinaires (Granger et Tremblay, 2019).

La formation est alors un point central de la réflexion pour que les EPR gagnent en légitimité (Midelet et Leroyer, 2021 ; Granger et Tremblay, 2019 ; Granger et Tremblay, 2022). En effet, vivre comme celui qui est désigné en tant que professionnel qui va tout régler pèse lourd sur les épaules des EPR, surtout lorsqu'ils ne détiennent pas de formation spécifique comme c'est le cas au Québec (et qu'ils ne sont pas non plus des enseignants spécialisés en adaptation scolaire et sociale). En ce sens, les EPR ont besoin d'être soutenus, et accompagnés dans leur fonction, sinon, laissés à eux-mêmes, ils adoptent des postures qui leur conviennent, à partir de conceptions qu'ils tiennent pour vraies, mais dont les fondements théoriques sont souvent absents. La formation spécialisée dont certains EPR ont pu se doter (ceux qui sont devenus enseignants

spécialisés depuis 2017) leur donne plus de légitimité académique (même si certains répondants expriment ici leur ressenti d'illégitimité) pour exercer ce rôle. Pour autant l'instauration récente de cette mission, associée à une absence fréquente d'analyses des pratiques ou de formation continue, rend probablement difficile l'accès à un réajustement des pratiques. En effet, nous avons souligné que les actions d'étayage des élèves et d'accompagnement collaboratif des professeurs ordinaires sont peu documentés par les EPR.

Nous ne pouvons à partir des enquêtes en dire plus. Un second recueil, plus qualitatif, est envisagé dans un avenir proche pour affiner nos analyses. Des répondants (EPR comme enseignants de classe ordinaire) se sont portés volontaires. Une douzaine d'entretiens seront menés avec les deux catégories de professionnels. Notre but est alors de recueillir leurs conceptions de cette fonction d'EPR. Des captations vidéo de situations de la pratique entre enseignants et EPR seront également effectuées. Ils relèveront de moments d'anticipation du travail entre enseignant et EPR (réunions coopératives), mais aussi de pratiques effectives. Ces vidéos pourront devenir des milieux d'étude qui, décrits et analysés par des groupes d'EPR et de chercheurs, permettront collectivement de mieux comprendre les rôles et de désigner ce qui pourrait être modulé dans un but d'amélioration des pratiques.

RÉFÉRENCES

- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238.
- Ardouin, T. (2020). Position(s) et posture(s) du chercheur en sciences de l'éducation en recherche et formation, quelle place et rôle de l'ingénierie ? *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 20, 7-19.
- Benoit, H. et Mauguin, M. (2020). Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs. *Éducation, Santé, Sociétés*, 7(1), 95-108.
- Bodin, R. et Douat, E. (2019). Pour une sociologie du handicap. *Savoir/Agir*, 47, 9-11.
- CSÉ (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 135-147.
- De Peretti, A. (1990). Pédagogie différenciée et attribution des rôles multiples aux élèves. Dans M. Sellier (dir.), *Des parcours pour apprendre où l'on parle de pédagogie différenciée*, p. 21-26. Centre international d'études pédagogiques.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information*, 18-

26. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/39/8/depp-ni-2018-18-26-enseignants-accueillant-eleves-situation-de-handicap-ecole_1019398.pdf
- Dinham, S. et Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Duffy, R. D. et Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2015). Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective. <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>
- Gaudreau, I., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*
- Gaziel, H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 11-131.
- 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). L'Harmattan.
- Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressource à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risques, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue de sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 132-150.
- Granger, N. et Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du co-enseignement au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 218-235.
- Gremion, F. et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation. Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (p.15-27). Éditions HEP-BEJUNE.
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2021). Personne-ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 88, 241-256. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.024>
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2020). Personne-ressource pour l'éducation inclusive : des discours et des actions révélateurs d'enjeux de formation et de recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 88, 241-256. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0241>
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec.
- MEESR (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The sage handbook of special education* (p. 116–130). Sage.
- Sennett, R. (2012). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.
- Toullec-Théry M., et Jacob, E. (2022, à paraître). Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé de réussite éducative (PPRE) ? Etude comparative de discours de cinq professionnels de l'éducation. *Revue Education Comparée*.
- Toullec-Théry, M. (2021a). École et scolarisation « inclusives » : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ? Habilitation à diriger des recherches. Université de Bretagne occidentale.
- Toullec-Théry, M. (2021b). École inclusive : quels principes, quelles mutations ? Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation* (p.217-226). De Boeck.
- Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le co-enseignement : Théories, recherches et pratiques*. Editions de l'INSHEA - Champ social.
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada: une analyse comparée. *Formation et Profession*, 26(2), 80-98.
- 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.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive, conditions et applications*. L'Harmattan
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck.
- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.