

## CONDITIONS ESSENTIELLES POUR QUE LES ENSEIGNANTS PERSÈVÈRENT EN ADAPTATION SCOLAIRE

Ghyslain Parent, Renée Cartier, Jean-Pierre Ricard et Jacques Gingras

La tâche d'enseignant en adaptation scolaire est reconnue comme étant exigeante. La société doit donc mettre en place certaines conditions pour que les enseignants persévèrent dans leur carrière. Cette étude exploratoire présente l'analyse des commentaires recueillis lors d'un *focus-group* réalisé avec 6 enseignants en adaptation scolaire reconnus par leur collègues comme étant passionnés par leur travail en enseignement. Ces participants émettent certaines réflexions sur des éléments qui sont ou pourraient être mis en place pour leur permettre de s'épanouir dans leur profession. Les commentaires des participants ont été mis en relation avec certains écrits portant sur la rétention des enseignants dans le domaine de l'adaptation scolaire.

### ÉTAT DE LA QUESTION

Les contribuables, la société, les parents et les étudiants eux-mêmes investissent pour former des professionnels efficaces et ce, dans tous les domaines. Les coûts associés à la formation d'un professionnel sont relativement élevés tant pour les coûts patrimoniaux (frais de subsistance, livres, frais d'inscription universitaire, perte de revenus, etc.) que pour les coûts extrapatrimoniaux (longues heures passées à étudier, perte de jouissance de la vie, etc.). Certes, une formation universitaire est un investissement que la société réalise dans un médium humain et non seulement une dépense. Pour que cet investissement soit rentable pour tous les partenaires, il faut que l'individu passe, par la suite, de nombreuses années dans la fonction pour laquelle il a été formé. Ces principes administratifs sont les piliers de tout

marché, il faut que les bénéfices que la personne et la société en retirent soient supérieurs aux différents coûts investis.

Fessler (1985) considère que la carrière des enseignants suit différents cycles et qu'elle varie en fonction de différentes conditions qui viennent circonscrire la profession enseignante. Les huit différents cycles de la carrière décrits par Fessler (1985) sont :

- les études;
- l'introduction dans la profession;
- la construction des compétences;
- l'enthousiasme et la croissance;
- la phase de frustration et de la désillusion;
- la phase de stabilité et de stagnation;
- l'étape du dernier sprint;
- la sortie de la carrière.

---

Ghyslain Parent, Ph.D., et Jacques Gingras, Ph.D., sont professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Renée Cartier, M.Ed., est étudiante au doctorat-réseau de l'Université du Québec. Jean-Pierre Ricard est diplômé de l'Université du Québec à Trois-Rivières en enseignement en adaptation scolaire.

Pour Fessler (1985), ces différentes étapes de la carrière répondent à des conditions environnementales. Le soutien, l'appui et le renforcement sont des éléments qui favorisent le maintien de l'enseignant dans sa carrière. Par contre, les climats conflictuels, les interférences et les pressions peuvent avoir un impact négatif sur le cheminement de la carrière d'un pédagogue. Par ailleurs, les différents facteurs d'influence sont souvent interactifs. Parmi les variables non exhaustives qui peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la décision de l'enseignant de s'engager tout au long de sa carrière, il y a, premièrement, celles reliées à l'environnement personnel de l'individu : le soutien ou pression du noyau familial, le mariage, une fête, un héritage, la religion, la maladie, la mort d'un être cher, une perte financière, un divorce, des problèmes de drogue ou de dépendance à l'alcool, la perte d'un ami, une crise, des problèmes légaux, certaines dispositions cognitives, les acquis cognitifs et expérientiels, les relations interpersonnelles, des aspirations personnelles, les buts et les valeurs, les champs d'intérêt, un passe-temps, un voyage, la réévaluation de ses priorités, une participation à des regroupements professionnels, etc. Toujours selon Fessler (1985), une autre catégorie d'éléments influence l'enseignant à propos de son engagement dans toutes les étapes de sa carrière. Il s'agit de l'environnement organisationnel de l'école et du système scolaire en général : les règlements au niveau local ou national, le style de gestion du directeur d'école, le soutien et le suivi offerts par la direction, le climat général de l'organisation, les attentes des gens et la confiance de la communauté, l'atmosphère syndicale, les activités au sein d'associations professionnelles et les systèmes de récompense mis en place pour encourager les enseignants à progresser à chacun de cycles de leur carrière.

Différentes études (Billingsley *et al.*, 1995; Brunet, 1996a) montrent que les enseignants en adaptation scolaire sont peu persévérants dans leur carrière professionnelle. Jenson (1992), dans son étude, mentionne que 48 % des stagiaires qui suivent une formation en adaptation scolaire voudraient déjà quitter le domaine et ce, après seulement quelques semaines passées avec les élèves. Par ailleurs, il semble qu'au moins 34 % des enseignants en adaptation scolaire (Harris *et al.*, 1988 : voir Cross &

Billingsley, 1994) veulent quitter la profession et ce nombre pourrait être supérieur si on y ajoute ceux qui ne peuvent quitter la profession parce qu'ils ont des difficultés dites d'employabilité (Cross & Billingsley, 1994). Ceci peut signifier que des enseignants demeurent en adaptation scolaire parce qu'ils n'ont pas les aptitudes ou les qualifications nécessaires pour occuper un autre emploi.

Comme la profession d'enseignant en adaptation scolaire fait appel à toutes les dimensions de la pédagogie, de la relation d'aide ou de l'intervention psychosociale, elle est exigeante dans le sens qu'elle se base quotidiennement sur des aspects affectifs qui sollicitent autant l'enseignant que ses élèves (Pullis, 1992). Souvent, le niveau de satisfaction des enseignants en adaptation scolaire face à leur profession est relié à la perception qu'ils ont de leurs élèves et il semble que plus ils perçoivent leurs étudiants négativement, plus ils ont le goût de quitter. Cela serait d'autant plus vrai pour les enseignants qui œuvrent auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales (Labosco & Newman, 1992). D'autres veulent quitter cette profession parce qu'ils s'estiment insatisfaits des conditions de travail, de la lourdeur de la tâche ou parce qu'ils ne perçoivent pas de possibilités d'avancement dans la carrière (Cross & Billingsley, 1994). Cependant, bon temps mauvais temps, des enseignants se lèvent avec grande hâte pour aller «vivre» avec des enfants ou des adolescents qui présentent des difficultés très variées. Comment font ces enseignants pour avoir le goût d'être quotidiennement aux prises avec des élèves qui leur présentent des défis professionnels importants?

Une première réponse se trouve probablement dans le fait que ces intervenants ont le goût profond d'*apprendre* et de *comprendre* les relations humaines. Ceci signifie qu'il ne faut pas seulement avoir le goût d'intervenir et d'être avec les élèves. Il faut que l'enseignant dépasse cette simple motivation intrinsèque pour être capable de rétroagir sur lui-même et pour porter une véritable action réflexive sur ce lien relationnel qui est vécu dans la sphère affective (Amherdt, 1999, p.228-256). Cette façon de rationaliser le monde émotif permet à l'enseignant d'avoir une vision complète et non fragmentée de la problématique affective qui est vécue avec son étudiant. Ce constat amène à vouloir répondre à la

question de recherche suivante : Comment des enseignants en adaptation scolaire qui ont encore le «feu sacré» s'y prennent-ils pour demeurer efficaces au fil des années?

En effet, il est important qu'on se préoccupe des enseignants en adaptation scolaire dont la profession influe sur la relation avec les élèves et la qualité des interventions en adaptation scolaire. Pour trouver des éléments de réponse, l'équipe de recherche a rencontré quelques enseignants d'une commission scolaire du Québec qui étaient des personnes reconnues dans leur milieu pour être compétentes et efficaces dans le domaine de l'adaptation scolaire. À la demande de certains participants, l'équipe de recherche a préféré garder confidentiel le nom de cette commission scolaire. Par ailleurs, considérant le nombre restreint de participants à l'étude, les résultats de cette recherche ne prétendent pas être généralisables.

## **MÉTHODE DE RECHERCHE**

Cette étude se veut exploratoire puisqu'elle ne porte que sur quelques individus (6 personnes). Les résultats n'ont donc aucune valeur scientifique dans le sens d'une généralisation. Ils seront scientifiquement valables dans le sens où ils confirmeront les données rapportées dans les écrits scientifiques. Une rencontre de type *focus-group* a été organisée avec des enseignants en adaptation scolaire reconnus par leurs collègues comme étant des enseignants qui avaient un grand intérêt pour le domaine de l'enseignement en adaptation scolaire. Le but de cette rencontre était de cerner ce qu'ils vivaient et, par le fait même, esquisser certaines pistes qui permettraient de garder des enseignants dans le domaine pour lequel ils ont été formés.

### **Les sujets**

Deux hommes et 4 femmes ont été recrutés par un membre de l'équipe et ces sujets ont participé volontairement à l'étude. Ces enseignants avaient entre 5 et 35 ans (moyenne, 16,6) d'expérience en enseignement dans ce domaine. Les participants au *focus-group* ont, en moyenne, près de 17 ans de scolarité. Quatre d'entre eux ont complété un baccalauréat dans le domaine de l'adaptation scolaire.

Deux ont reçu des formations dans d'autres domaines (spécialisation en français; spécialisation dans une méthode d'enseignement). La majorité des enseignants ont enseigné auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pendant la plus grande partie de leur carrière. Seulement l'un d'entre eux a connu l'expérience d'enseignement en classe ordinaire. Au moment de l'étude, trois participants enseignent au primaire alors que les autres travaillent au secondaire.

### **Instrument de cueillette des données**

Les questions soumises aux sujets participant au *focus-group* ont été élaborées par les membres de l'équipe de recherche. L'entrevue d'une durée d'une heure a été enregistrée sur cassettes vidéos et les différents commentaires des participants ont été retranscrits sur papier pour analyse. Par la suite, une grande partie de ces commentaires ont été mis en parallèle avec les éléments recensés dans les écrits portant sur la persévérance des enseignants en adaptation scolaire. Pour les fins de cet article, les commentaires des sujets seront rédigés en italique.

## **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans les lignes qui suivent, il y aura présentation de l'analyse des différents éléments identifiés par les participants et recensés dans les écrits portant sur la persévérance dans la profession de l'adaptation scolaire. Les principaux facteurs sont :

- se reconnaître soi-même compétent (Brunet, 1996b; Lobosco & Newman, 1992; Shea, 1990; Tarrant, 1991);
- être reconnu et apprécié par autrui (Littrell, Billingsley & Cross, 1994; McManus & Kauffman, 1991);
- avoir vécu de belles expériences dans la profession (Shea, 1990; Tarrant, 1991);
- considérer les difficultés des élèves comme des défis personnels et accepter le droit à l'erreur élèves (Brunet, 1996b; McManus & Kauffman, 1991; Shea, 1990);

- être capable de contrer l'isolement professionnel (Brunet, 1996b; Lombardi & Donaldson, 1988; Mazur & Lynch, 1989 : voir Pullis, 1992; National Association of State Directors of Special Education, 1990);
- avoir un confident pour lui exprimer les tensions vécues au travail et les moments difficiles (McManus & Kauffman, 1991; National Association of State Directors of Special Education, 1990; Pullis, 1992);
- avoir l'autonomie professionnelle, le pouvoir d'innover et le soutien de la direction d'école (Brunet, 1996b; Cross & Billingsley, 1994; Littrell *et al.*, 1994; McManus & Kauffman, 1991; Mintzberg, 1982; National Association of State Directors of Special Education, 1990);
- utiliser un plan d'intervention adapté avec les élèves (Assemblée nationale du Québec, 1991; Goupil, 1990);
- bénéficier de bonnes conditions de travail et avoir les ressources matérielles et financières (Cross & Billingsley, 1994; McManus & Kauffman, 1991; Parent, Fortier & Boisvert, 1992);
- recevoir une formation continue (Brunet, 1996b; Lobosco & Newman, 1992; McManus & Kauffman, 1991; Parent *et al.*, 1992).

### **Se reconnaître soi-même compétent**

Pour demeurer en adaptation scolaire, dans un premier temps, les enseignants doivent croire en leurs capacités, apprécier leurs propres performances se sentir compétent et être capable d'identifier leurs forces (Tarrant, 1991). Les enseignants sont conscients que la profession d'enseignants en adaptation scolaire en est une qui demande des aptitudes spécifiques. *«Cela nous fait grandir de travailler en adaptation scolaire. On n'a pas le choix parce que, sans cela, on ne reste pas. Cela nous apprend à gérer nos émotions.»*

Le sentiment de ne pas être suffisamment compétent peut apporter certains inconforts chez un enseignant (Brunet, 1996b). De tels sentiments sont également mentionnés par les enseignants de l'étude. *«J'étais très*

*en insécurité lorsqu'on m'a appris que je recevais un petit trisomique dans ma classe l'année suivante. J'y ai pensé tout l'été. Mais finalement c'est pas si pire et je l'ai beaucoup aimé. Au début, je ne me sentais pas à la hauteur et je me sentais incompétente face à lui. Je repensais à son comportement quand il était, l'année précédente, dans la classe de l'enseignante qui œuvrait auprès des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage.»*

Différents ingrédients semblent être essentiels pour persévérer dans ce domaine et ceux-ci font surtout appel à la personnalité de l'individu. *«Il faut que ce soit l'enseignant qui, tout d'abord, se reconnaisse compétent. Il ne doit pas attendre après la reconnaissance des autres» ; «Cela prend de la tolérance, de l'amour et un peu de psychologie.»*

Les personnes qui œuvrent en adaptation scolaire sont conscientes qu'elles jouent un rôle significativement différent de celui de leurs collègues qui enseignent dans la classe ordinaire. Il semble que cette différenciation des rôles se fait surtout quant au niveau de préoccupation face aux objectifs du curriculum. *«Dans les classes ordinaires, ils sont centrés sur la matière et sur le contenu et nous, nous sommes plus centrés sur l'élève, sur le relationnel.» «On doit être près des besoins primaires des élèves, on doit être plus ouverts que les enseignants de la classe ordinaire.» «Eux, les enseignants de la classe ordinaire, commencent à passer de la matière en septembre et moi, je dois attendre que tout aille bien qu'ils soient bien avant de commencer réellement à enseigner.» «Les enseignants des classes ordinaires qui enseignent une matière se disent : Il faut que ça marche. Il faut que les élèves passent par là. Ils sont alors déçus lorsqu'ils rencontrent des échecs. Tandis que nous, on le savait qu'en allant là, on était pour avoir des difficultés.»*

Les enseignants en adaptation scolaire sont conscients qu'ils ont une responsabilité académique. *«Un enseignant compétent, en adaptation scolaire, est celui qui est capable de passer une certaine matière et qui est capable de structurer les élèves.»* Les participants à l'étude sont également conscients que la dimension intervention vient jouer un rôle majeur dans les rôles qu'ils valorisent. *«Il faut mettre la majorité de nos énergies dans la gestion des troubles de*

*comportement, pour que l'enfant s'accepte, se trouve des qualités et s'aime. Cela est plus important que l'académique». La dimension affective joue également un rôle important puisque la relation orthopédagogique demande une certaine réciprocité. «Pour être compétent, il faut aimer ce que l'on fait. Il faut être capable d'être à la fois ferme et ouvert. Il faut être capable de saisir que les élèves nous aiment».*

Pour certains, les rôles seraient tellement différents entre les enseignants qui travaillent dans le secteur de l'adaptation scolaire et ceux qui travaillent auprès des élèves ordinaires. Le fait, pour certains enseignants, d'intervenir simultanément dans le secteur ordinaire et celui de l'adaptation scolaire apporte des conflits de rôles et des dissonances. *«C'est l'enfer lorsque, dans notre tâche, on doit enseigner à la fois en classe ordinaire et en adaptation scolaire. Je suis devenu trop tolérant avec les élèves des classes ordinaires et trop sévère avec ceux de l'adaptation scolaire».*

Certains enseignants ayant participé au *focus-group* préférèrent ne pas faire de distinction entre les deux secteurs. Ils estiment que ce sont probablement plus des différences individuelles qui existent entre les deux types d'enseignant. *«Ils sont comme nous. Il y en a des vaillants et des moins vaillants. Mais la principale différence c'est que nous, nous avons beaucoup plus de patience». «Nous, les enseignants de l'adaptation, sommes moins rigides et beaucoup plus sensibles aux préjugés». «En adaptation, nous sommes éducatifs au sens large. Tout geste a un sens éducatif, tandis que dans la classe ordinaire, c'est plus technique».*

Les enseignants qui ont participé au *focus-group* remarquent qu'il y a un changement dans les mentalités des enseignants qui travaillent avec les groupes ordinaires. *«Maintenant, cela commence à changer, les enseignants des classes ordinaires commencent à comprendre que leurs classes ont changé et qu'il y a maintenant 95 % d'éducation au lieu, comme avant, de seulement de l'instruction. Les journées de formation que ces enseignants vivent ne sont plus sur le contenu, mais sur les façons de faire. Il y a une évolution dans la documentation et même dans la formation que l'université donne aux enseignants des classes ordinaires. Maintenant, les enseignants ne sont plus sur un piédestal et accordent*

*plus de place à la dimension humaine». Il semble cependant que l'organisation des services éducatifs au secondaire apporte une problématique particulière. «Dans le cheminement particulier temporaire, les enseignants n'ont pas une formation en adaptation scolaire et ils ne sont même pas dans le champ de l'adaptation».*

La capacité de se remettre continuellement en question est un atout (Shea, 1990). *«Il faut être capable de se regarder, de se changer et de regarder des choses en nous avant de vouloir aider les élèves». La santé mentale de l'enseignant est aussi un élément qui doit être privilégié. «Il faut être un peu délinquant pour aider les autres, il ne faut pas avoir peur de montrer nos points faibles. Cependant, il ne faut pas être soi-même en difficulté. Les plus efficaces sont ceux qui ont déjà eu des difficultés et qui ont réussi à les surmonter».*

L'enseignant doit être attentif à ses propres besoins et trouver des moyens de se refaire des forces. *«Il faut être capable de se ressourcer en dehors de l'école parce que si on vit beaucoup de positif en dehors de l'école, on va être capable de mieux affronter le négatif qu'il y a dans notre travail».*

Les participants à cette étude sont satisfaits des services qu'ils offrent. Ils croient que les classes d'adaptation ont leur raison d'exister. *«Certains de mes élèves m'ont dit : Je n'aimerais pas être placé avec des étudiants présentant un trouble de comportement... mais j'aimerais avoir les services que ces élèves ont : deux enseignants pour 10 élèves. Si on avait des enseignants qui nous apportaient de l'aide, on réussirait mieux et on aurait une bonne estime de nous». Un autre participant ajoute : «Les élèves me disent : J'aime ça ce que tu fais. Ici, j'ai une place». Un autre participant croit que la classe d'adaptation scolaire permet aux étudiants de vivre des réussites : «Les élèves aiment ça être dans des classes spéciales parce que, dans les autres classes, ils sont toujours les derniers. Cela les valorise d'être les premiers dans ma classe». Cette satisfaction peut ressembler à celle que Lobosco et Newman (1992) ont retrouvé dans leur étude. En effet, les enseignants trouvent une grande satisfaction dans le fait qu'ils ont l'impression de «sauver le monde» (Brunet, 1996b).*

## Être reconnu et apprécié

Il semble que pour persévérer dans le domaine de l'adaptation scolaire, les intervenants doivent avoir une certaine reconnaissance qui vient des collègues (McManus & Kauffman, 1991), de leur direction d'école (Littrell, Billingsley & Cross, 1994) et même des parents des élèves (McManus & Kauffman, 1991). Un des participants de l'étude confirme cette nécessité : *«J'ai besoin d'avoir une reconnaissance des personnes qui m'entourent : l'éducateur, les pairs et les autres collègues des classes ordinaires qui enseignent avec moi»*.

Malheureusement, les enseignants de l'étude estiment qu'ils ne sont pas suffisamment reconnus par leurs collègues. *«Les enseignants des classes ordinaires ne sont pas conscients de tout ce qu'on fait»*; *«Dans une polyvalente, peu de gens savent comment j'enseigne ou comment je gère ma classe»*. Un autre ajoute que c'est surtout lorsqu'il est absent que ses collègues s'aperçoivent réellement de la place qu'il occupe. *«C'est lorsqu'on se fait remplacer par un suppléant que les personnes reconnaissent vraiment qu'on fait du bon travail. Mes compagnons me disent qu'ils ne feraient pas mon travail»*. Par ailleurs, les enseignants disent qu'ils ne reçoivent pas toujours l'estime qui devrait venir de leur directeur d'école. *«Plus on s'éloigne de la classe, moins on est reconnu. Il faut informer les gens parce qu'ils ne comprennent pas pourquoi on n'a que 10 élèves»*. Pour avoir une place dans l'école, les enseignants doivent se rendre audibles et perceptibles. *«Il faut parler avec nos tripes pour que les gens nous comprennent et c'est cela qui a fait que nous avons de meilleures conditions. Il ne faut pas avoir peur de parler de nous autres»*.

Tout comme le mentionnent McManus et Kauffman (1991), les enseignants de l'étude rapportent que l'incompréhension de certains collègues ou la méconnaissance qu'ils ont de l'intervenant en adaptation scolaire apporte certains malaises. *«J'ai besoin de sortir de la classe un cinq minutes, au moins une fois par jour, et l'éducateur vient m'aider. Certains enseignants des classes ordinaires ne comprennent pas pourquoi je sors de la classe et ils vont en parler au directeur»*. *«Lors de ma première journée où j'étais transférée dans une école ordinaire où il n'y avait qu'une seule classe spéciale, les autres*

*enseignants m'ont accueillie en me disant : Ah! C'est toi la classe spéciale!»*. *«... J'avais le goût de pleure»*. *«Les pires moments de ma carrière, c'était avec les adultes : pas avec les jeunes... C'était avec le Comité de relation de travail où il y a un affrontement face à face entre le syndicat et les patrons. Ils ne prennent pas le temps de comprendre pourquoi... Là, je me sentais toute seule»*.

## Avoir vécu de belles expériences dans la profession

Il semble que les enseignants qui persévèrent en adaptation scolaire sont ceux qui ont vécu de belles expériences en enseignement et qui sont capables d'y référer au moment opportun. En effet, il est important d'offrir un soutien aux jeunes enseignants, peu importe leurs qualifications, parce que les premiers pas passés dans la carrière sont d'une importance capitale (Shea, 1990). Pour certains enseignants de cette étude, la plus belle journée est arrivée très tôt dans la carrière et ce, pour certains, dès le premier contact avec la classe. *«Ma plus belle journée, ce fut ma première journée d'enseignement. Je m'attendais tellement que cela soit difficile et cela m'a surpris de voir que cela était si facile parce que j'avais eu des bons contacts avec les élèves. À ma première journée, mes élèves avaient un atelier de mécanique et même si j'étais une fille, je suis retournée chez-moi pour mettre des jeans, des bottes de travail et une chemise à carreau. Cela a impressionné mes adolescents et cela a facilité mon intégration»*. Ce type de réflexion illustre très bien le fait que les enseignants anticipent avec anxiété le contact avec leur réalité professionnelle. Probablement qu'ils s'estiment insuffisamment préparés à affronter le défi qui s'offre à eux.

Certains considèrent que l'existence de moments privilégiés peut être un élément qui motive grandement l'enseignant à créer un climat pédagogique intéressant (Tarrant, 1991). *«C'est lorsque j'ai senti que les jeunes me faisaient confiance. C'est lorsque je faisais du hockey avec mes élèves et que je les coachais au sport. Les élèves vivaient là des moments durs et ils m'ont fait confiance. Par la suite, ils ont généralisé dans la classe et dans les cours»*. Par ailleurs, les enseignants sont capables de se ressourcer à partir de brefs instants qui leur apportent une satisfaction certaine. *«Des fois, c'est un cinq minutes où cela clique avec l'élève. C'est des petits moments où tu sens que le jeune a compris»*.

*C'est souvent à l'extérieur de la classe, lors des sorties, dans le bois. Dans la classe c'est plus traditionnel et pour eux, ce ne sont pas de bons souvenirs». Les enseignants semblent aussi très attentifs au renforcement que peuvent leur apporter leurs élèves. «Cinq ans plus tard, les jeunes me rencontrent et me disent : Toi, tu étais correct!... »*

Aussi, la satisfaction apportée par la réussite d'élèves qui présentent de sérieuses difficultés scolaires est un élément qui apporte une motivation extrêmement importante à l'enseignant. *«C'est lorsqu'un jeune qui n'a pas d'estime de lui et qui vient de découvrir qu'il a un petit talent. C'est lorsqu'un jeune réalise que c'est le fun de bien fonctionner». «C'est lorsqu'il y a des mouvements de classe. Mais aussi dans des rencontres individuelles et que cela fait du sens pour l'élève. C'est lorsqu'il y a un élément déclencheur qui fait tout basculer... C'est surtout lorsque tu valorises un élève dans une matière scolaire où il s'est cassé la gueule toute sa vie. C'est impossible qu'un jeune ne puisse pas apprendre».*

### **Considérer les difficultés des élèves comme des défis personnels et accepter le droit à l'erreur**

Pour persévérer dans l'enseignement auprès des élèves en difficulté, les enseignants doivent s'immuniser quant aux échecs possibles de leurs élèves (Brunet, 1996b; McManus & Kauffman, 1991; Shea, 1990). *«Il est important de savoir qu'on a fait notre maximum et qu'on est capable de continuer. Il faut surtout essayer de prévenir les échecs». «Il faut que j'accepte que je n'ai pas toutes les solutions, que je suis moi, que j'ai à m'améliorer, mais je ne suis pas parfait. Je ne peux pas donner ce que je n'ai pas».*

L'échec d'un élève amène l'enseignant à voir un défi qui se cache derrière cet élément. *«Il faut voir l'échec d'une façon différente. Comme quelque chose qui nous donne la chance de nous améliorer. C'est une belle occasion d'apprendre».* Les enseignants développent également différentes stratégies pour éviter de se décourager lorsqu'ils se trouvent confronter avec des élèves en difficulté. En effet, autant pour eux que pour les élèves, ces enseignants misent sur des aspects extracurriculaires de leur tâche. *«Lors de ma première année d'enseignement, j'étais bien déçue. J'avais travaillé dix mois et ils ont tous échoué avec 30 % de*

*moyenne à la fin de l'année. Maintenant, je suis capable de compenser en misant sur les relations personnelles».*

Pour les participants à l'étude, il est important que l'enseignant crée un climat basé sur la relation humaine. *«Un bon enseignant est celui qui est capable de trouver et de miser les points forts du jeune et qui, de plus, est capable de les faire voir par les autres qui, habituellement dénigrent le jeune. Ceci est une façon de vraiment aimer le jeune parce que s'il fait quelque chose de négatif, c'est souvent parce qu'il a une carence. Cela ne veut pas dire de les prendre en pitié».*

Différentes études démontrent que le degré de satisfaction des enseignants en adaptation scolaire est fortement relié avec les différentes caractéristiques des clientèles (Brunet, 1996b; McManus & Kauffman, 1991). Même ces enseignants, reconnus pour avoir des compétences particulières en adaptation scolaire, affirment ne pas être aptes à travailler avec toutes les clientèles. *«On ne peut pas répondre à tous les besoins des enfants». «J'ai beaucoup de difficultés à travailler avec le petit élève inhibé ou encore avec un élève présentant un déficit intellectuel. Pour moi, il faut qu'il y ait un défi pédagogique». «Dans ma classe, il y a actuellement un petit enfant déficient intellectuel moyen qui ne réagit pas, il me regarde... Je ne suis pas à l'aise et je suis incapable... mais je l'aime quand même. Tous les jours, j'essaie de lui trouver quelque chose qui le ferait réagir. Toute la classe lui pousse dans le dos et il ne bouge pas. Cet élève n'est pas bien classé. Je pourrais laisser passer une journée entière sans m'en occuper et cela ne changerait rien. Mais, le matin, je commence par lui et je me dis qu'il faut que je le fasse démarrer».*

Certains de ces enseignants mentionnent ne pas avoir nécessairement des difficultés à travailler avec certaines clientèles. Ces enseignants auraient, cependant, peu d'attrance lorsqu'ils travaillent avec des personnalités ou des attitudes qui confrontent leur système de valeurs. *«Moi, j'ai bien de la misère avec un hypocrite et je lui dis que je vois clair. Si je ne suis pas capable de travailler, je l'envoie à un autre. Je vais me choquer. Je suis pas capable!».*

Cette incapacité à travailler avec certaines problématiques questionne. *«En cinq ans, il n'y a*

*qu'un élève avec lequel je n'ai pas été capable de travailler. Il n'y avait rien à faire. Peu importe les interventions, rien ne fonctionnait. À cause de cet élève, je me demandais si j'étais faite pour enseigner. J'avais l'impression que je n'étais pas importante pour lui. Je suis contente que mes deux premières années d'enseignement aient été faciles parce que, lorsque j'ai eu des problèmes avec cet élève, je me disais que j'étais compétente et que ce n'était pas nécessairement de ma faute si cela ne fonctionnait pas dans la classe».*

McManus et Kauffman (1991), de même que Brunet (1996b), précisent que les enseignants en adaptation scolaire n'ont pas une propension naturelle à travailler avec les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. D'autres (McManus & Kauffman, 1991) mentionnent même que les enseignants qui travaillent avec cette clientèle risquent beaucoup plus que leur collègue de quitter le domaine de l'adaptation scolaire. Certains des enseignants que nous avons rencontrés confirment ces allégations : *«Moi, j'ai une crainte face aux T. C. parce que je ne les connais pas. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai peur des ados présentant un trouble de comportement. Je me sentirais policière et je n'ai pas envie de vivre cela».* *«Les élèves en T. C. n'ont pas de reconnaissance. Tu ne vois pas leurs yeux briller souvent. Tandis que les élèves handicapés physiques sont plus reconnaissants, moins perturbés et ils présentent moins de problèmes de discipline».*

### **Être capable de contrer l'isolement professionnel**

L'isolement professionnel est probablement une caractéristique de la profession enseignante (Brunet, 1996b; Mazur & Lynch, 1989 : voir Pullis, 1992). *«C'est important en adaptation scolaire de s'entourer, de ne pas rester tout seul. Il faut que le directeur te supporte, sans cela : Tu foires».* Cette situation amène un sentiment d'impuissance et des frustrations qui peuvent conduire jusqu'à l'aliénation (Lombardi & Donaldson, 1988). *«Le jour où j'ai été le plus malheureux dans la profession, c'est lorsque j'ai eu besoin d'aide et que je n'en ai pas eu. Il y a un élève qui explose dans la classe et je suis allé chercher de l'aide et on m'a dit : C'est toi le spécialiste. Arrange-toi ! »* *«... Je n'ai jamais senti que, lorsque j'ai sorti un élève en crise, que j'étais pour avoir de l'aide».* *«Après*

*8-10 ans, j'ai fait un burnout parce que cela me prend de l'énergie de toujours expliquer aux autres intervenants ce que je fais».*

L'isolement professionnel est un des éléments qui démotivent les enseignants et les conduit jusqu'à l'épuisement (Mazur & Lynch, 1989 : voir Pullis, 1992) et, en contrepartie, la démotivation des enseignants peut conduire à leur isolement professionnel (Brunet, 1996b). Pour contrer cet isolement, il est important d'utiliser des moyens formels qui sont efficaces (National Association of State Directors of Special Education, 1990). Les enseignants de l'étude estiment être marginalisés par leur profession. *«L'adaptation scolaire, c'est la voie de garage!».* *«C'est pas facile de créer le pont entre les classes de l'adaptation et les classes ordinaires et cela est aussi vrai pour les enseignants que pour les élèves. Ce sont deux mondes complètement différents».* Les enseignants sont conscients que l'intégration et la ségrégation des élèves en difficulté sont des concepts qui sont loin de faire unanimité. *«Il y a deux facettes. On pourrait regrouper les élèves en difficulté dans une école et cela donnerait plus de services. On pourrait intégrer les élèves et cela nous donne un peu moins de services et un peu plus de promenade».* *«Nous sommes ambivalents entre le fait que les élèves de l'adaptation développent un sentiment d'appartenance entre eux dans une classe spéciale et le fait qu'ils se sentent réellement intégrés. Il y a quelques années, on avait fait un beau local exclusivement à l'intention des EHDA. Par la suite, on voulait qu'ils soient intégrés et on a démolé ce local parce qu'on voulait qu'ils se mêlent aux élèves de l'école. C'était une décision d'équipe. Cela a marché plus ou moins. Il n'y a pas de solutions miracles».* *«Les étudiants mettent plus de barrière que les enseignants à l'intégration sociale. Que nos élèves soient assis à la cafétéria avec les élèves des classes ordinaires, il n'y a pas un enseignant qui va redire de cela. Mais les étudiants en adaptation, cela les dérange de se voir assis avec ceux de la classe ordinaire. Par exemple, au gala, cela les stresse de savoir qu'ils devront être assis avec un grand groupe d'élèves qu'ils ne connaissent pas».* *«Les élèves en difficulté ont tellement une mauvaise estime d'eux que, dès qu'ils sont confrontés à quelque chose de nouveau, cela les met énormément en situation d'insécurité. Je crois qu'à l'adolescence, c'est encore pire parce qu'ils sont orgueilleux».*

## **Avoir un confident pour lui exprimer les tensions vécues au travail et les moments difficiles**

Le travail de l'enseignant en adaptation scolaire en est un où il se voit quotidiennement confronté avec des problématiques variées de la condition humaine. Pour garder une santé mentale, l'enseignant doit trouver des stratégies qui lui permettront d'exprimer ses émotions (Pullis, 1992). *«En entrant à la maison, on défoule... On choisit un conjoint qui nous convient... Je parle de mes difficultés professionnelles aussi avec mes enfants qui sont maintenant des adultes». «Moi, j'en parle avec mes amis qui ne sont pas nécessairement des enseignants».*

Il est également important de pouvoir compter sur l'aide des collègues pour surmonter les situations professionnelles qui sont désagréables (McManus & Kauffman, 1991; Pullis, 1992). *«Je parle avec mes compagnons de travail, après la classe. Bien des fois, des profs en adaptation scolaire ont séché mes larmes. Maintenant, dans l'école où je suis, je suis la seule en adaptation scolaire. Je ne peux plus parler avec d'autres enseignants d'adaptation scolaire, donc je me trouve des collègues qui ont des tendances « adaptation-scolaire » et qui sont capables de m'écouter».* Certains autres comptent sur les habiletés naturelles d'écoute de collègues-intervenants qui ne sont pas nécessairement des enseignants. *«Nous autres, on est chanceux! Lorsqu'on finit notre journée, le psycho-éducateur nous écoute. Lorsqu'on a fait le maximum pendant toute une journée et que cela n'a rien donné, on va s'écraser dans son bureau et là il dit : Qu'est-ce qui ne va pas?... Cela fait du bien quand un éducateur prend un 15 minutes uniquement pour t'écouter. Cela est primordial et me remonte le moral. Lorsque j'arrive à la maison avec le moral déprimé, je ne suis pas certain que mon entourage va me comprendre et cela va me déprimer pour toute la soirée. Avoir quelqu'un qui nous décompresse avant de partir, cela est encourageant».* D'autres enseignants préfèrent verbaliser leurs émotions à des personnes qui sont en dehors du circuit. *«J'en parle à mes amis, mais ils ne comprennent pas tout... Ils se contentent de me dire : Tu as deux mois de vacances...».*

Les différentes études démontrent que le fait de se confier à un collègue est un moyen permettant de briser l'isolement professionnel et de se désensibiliser

des tensions vécues au travail (National Association of State Directors of Special Education, 1990; Pullis, 1992). En contrepartie, des collègues peuvent venir se confier aux enseignants en adaptation scolaire et, de là, apporter une source de tension supplémentaire. En effet, considérant leur propension naturelle à vivre les qualités d'une bonne relation d'aide ainsi que leur formation et leur expertise, les enseignants de l'adaptation scolaire risquent plus d'être sollicités par des collègues qui désirent se confier (Pullis, 1992). Les participants à l'étude déclarent vivre des expériences de ce genre très fréquemment. *«Les enseignants qui sont proches de leur pension me parlent continuellement de leur retraite et des petits tannants. Cela me frustre beaucoup». «Bien des fois, les enseignants des classes ordinaires nous demandent des conseils. Comment faire avec tel élève qui a des difficultés. J'ai beaucoup d'échanges avec les enseignants des classes ordinaires».*

Certains enseignants de l'étude affirment être mal à l'aise avec l'expression des émotions négatives de leurs collègues. *«Moi, durant mes journées, j'aime plus parler du positif de ce qui marche bien... Quand tu apportes du positif, les autres t'apportent du positif!».* Par contre, certains autres affirment de pas craindre d'exprimer des émotions qui sont dans les sphères moins neutres. *«Moi, j'ai besoin de parler du négatif. Il faut que je dise ce qui va mal. Si je n'ai personne à qui parler. Il faut que je fasse quelque chose. Je vais faire du vélo. Je suis un émotif et il faut que cela sorte. Je vais aller faire du sport, je vais bûcher, je vais le sortir autrement».*

Finalement, d'autres enseignants déclarent avoir réussi à aller chercher un certain réconfort auprès de leur directeur. *«Moi, mon directeur comprend qu'il n'y a pas rien que l'académique qui est important».*

## **Avoir l'autonomie professionnelle, le pouvoir d'innover et le soutien de la direction d'école**

Pour persévérer dans un emploi relié au domaine de l'enseignement, il est nécessaire que les professionnels aient un niveau important d'autonomie professionnelle (Brunet, 1996b; Littrell *et al.*, 1994; Mintzberg, 1982). Ces enseignants qui persévèrent considèrent en avoir une certaine forme. *«L'autonomie, c'est une autre de nos forces». «Si je n'avais pas la liberté, je ne pourrais*

*pas avancer dans ma classe*». Selon les participants à l'étude, les directions d'école feraient également confiance à l'expertise de ces enseignants. *«Les directeurs sont capables de voir la clientèle qu'on a. Si on a quatre niveaux dans la classe, le directeur sait bien qu'on ne peut pas faire 4 planifications»*. *«Je n'ai jamais été espionnée par mon directeur. Il me fait confiance et il est capable de me respecter»*.

Le soutien du directeur, lors de situation de crise, semble être un élément important pour réduire le stress que vivent les enseignants en adaptation scolaire (Littrell *et al.*, 1994). En effet, Littrell et ses collaborateurs (1994) précisent que le soutien, de la part du directeur, peut prendre les quatre formes suivantes : (1) un soutien émotionnel, où le directeur maintient une communication ouverte et démontre son attention aux enseignants de son école; (2) un soutien instrumental, où le directeur aide directement ses enseignants dans leur tâche pédagogique; (3) un soutien informationnel, où le directeur apporte un perfectionnement à ses enseignants; et (4) un soutien motivationnel, où le directeur apporte des rétroactions positives quant aux travail exécuté par ses enseignants.

Les enseignants rencontrés n'estiment pas avoir un réel soutien de la part de leur direction d'école. *«Très rarement, j'ai eu l'occasion d'avoir un bon directeur et d'aller lui parler»*. Certains autres savent fort bien tirer avantage de cette lacune. *«J'ai vécu, à un moment, dans une école où je n'avais pas de soutien et où on s'occupait pas de l'adaptation scolaire. Avec un autre enseignant en adaptation scolaire, on a profité du fait qu'on n'avait pas de soutien de la direction... Le directeur ne voulait pas voir d'élèves en avant de sa porte. On a dit OK, mais on est allé chercher plein de services : Donne-nous ce qu'on veut, et tu n'auras pas d'élèves devant ton bureau...»*. McManus et Kauffman (1991), dans leur recension des écrits ont mentionné eux aussi que les enseignants d'adaptation scolaire étaient insatisfaits du soutien apporté par les administrateurs.

Un soutien provenant du directeur d'école est d'une importance primordiale pour l'enseignant (Cross & Billingsley, 1994; Littrell *et al.*, 1994). En effet, le directeur doit être présent lorsqu'un enseignant éprouve des difficultés. *«Lors de ma première année d'enseignement, j'ai commencé au secondaire alors*

*que mes stages de l'université avaient été faits avec des petits pits. J'ai dit au directeur que je ne savais pas quoi faire avec des élèves présentant des troubles de comportement. Le directeur m'a dit : Il faut que tu les gardes dans ta classe. Cela voulait dire : Fais du temps!... Je réussissais à aller les chercher au niveau des relations sociales. Mais, dès que je leur disais d'ouvrir leur livre, c'était effrayant! Ils montaient sur les bureaux. Je ne pouvais pas sortir les élèves de la classe. C'était une année d'enfer. Pendant un cours, une élève a avalé une épingle. Je suis sortie pour aller mener d'urgence l'élève à la direction et lorsque je suis revenue, il y avait plein de trombones attachées au plafond dans la classe»*.

Pour permettre à ses enseignants de persévérer dans le domaine de l'adaptation scolaire, il semble que le directeur d'école doit jouer un rôle d'animateur pédagogique (Littrell *et al.*, 1994; McManus & Kauffman, 1991). Cette animation doit prendre la forme d'un soutien (Littrell *et al.*, 1994) et respecter l'autonomie professionnelle des acteurs de première ligne (Brunet, 1996b; Mintzberg, 1982). Les enseignants de notre étude sont partagés quant à l'existence et à la nécessité même de la supervision pédagogique. *«Les directeurs ont souvent deux écoles. De ce fait, il n'y a pas de supervision pédagogique au primaire. On n'en a pas besoin. On n'a pas besoin d'un directeur qui fait de la supervision pédagogique. On aurait besoin d'un directeur qui a un leadership pédagogique, mais ils n'ont pas été formés pour cela!»*. Certains enseignants dénoncent le fait que leur directeur ne possède pas la formation et l'information reliées à l'adaptation scolaire et à la gestion des élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement. *«Les directeurs ne savent pas quoi faire avec un plan d'intervention. Un code de vie c'est important dans une école, mais, pour mon directeur, ce n'est pas important»*. *«Dans les classes ordinaires, lorsque tu remets les notes, les directeurs demandent une copie des épreuves pour vérifier, mais il ne font pas cela en adaptation scolaire. Ils nous le demandaient avant, mais, à un moment donné, il y avait un directeur qui voulait savoir ce qu'on faisait dans nos classes. Il est venu s'asseoir en arrière de la classe et il a vu. Il a tout compris... C'est un directeur qui ne savait pas ce qu'on faisait dans nos classes. Il a reconnu son ignorance et s'est intéressé à ce qu'on faisait. Cela a été valorisant pour nous autres. Cela*

nous a aidés. Lorsqu'on voulait quelque chose, il ne commençait pas à nous poser des questions; il nous faisait confiance». Ces enseignants estiment que leur directeur sait souvent utiliser leurs expertises. Cette utilisation adéquate de leurs compétences les valorise beaucoup. *«Le leadership pédagogique vient de l'enseignant et la direction collabore avec nous. Souvent, lorsqu'ils veulent faire des réformes dans l'école ou la classe ordinaire, les directeurs viennent voir comment on fait cela en adaptation scolaire et ils viennent piger dans nos moyens».*

La routine est un élément qui conduit les enseignants à une forme de désinvestissement dans l'enseignement (Brunet, 1996b). En contrepartie, les personnes qui persèverent dans l'enseignement sont celles qui sont à l'affût d'expériences novatrices (Mintzberg, 1982). Les enseignants rencontrés s'estiment impliqués dans des processus qui les invitent à se ressourcer quotidiennement dans le but de présenter de nouvelles pratiques pédagogiques. *«J'adore innover. J'ai besoin d'expérimenter, d'aller voir des nouvelles pistes. Je ne me suis jamais sentie contrainte. Je me sens encouragée par mon directeur». «J'ai l'impression que si on stagne sur nos vieilles méthodes, on n'ira pas loin». «Si on se compare aux enseignants des classes ordinaires, je ne sais pas comment ils font pour être conservateurs et regarder des vieilles feuilles jaunes pendant des années. Moi, j'envoie cela à la récupération. J'ai toujours besoin d'innover, de faire de nouvelles choses intéressantes et cela, indépendamment de la clientèle que je reçois». «Tenter de nouvelles expériences, cela me garde intérieurement beaucoup plus jeune». Les enseignants n'hésitent pas, tout comme le mentionnent Bender et Valletutti (1976), à exploiter, pour le bénéfice des élèves, toutes les situations pédagogiques qui se présentent à eux. *«On utilise la communauté, les aînés, le clergé».* Ces enseignants sont également conscients que, pour avoir la chance de tenter de nouvelles méthodes, il faut s'affirmer auprès du milieu. *«Ici, à l'école, nous sommes privilégiés parce que nous avons lutté pour faire des gains. Par exemple, nous mettons sur pied le Volet II pour contrer le décrochage, où il y a une alternance école-travail en utilisant le cheminement académique de l'éducation des adultes, pour les élèves de 16 ans qui ont réussi leur deuxième secondaire dans une perspective de les amener vers une quatrième secondaire qui les mènera à un DEP».**

Les participants estiment que les enseignants en adaptation scolaire ont un potentiel créateur qui n'est pas toujours adéquatement exploité par le milieu. *«Ce qui me manquerait, ce sont des journées uniquement pour jaser où on pourrait se raconter les nouvelles choses qu'on essaie et qui marchent».* Ces enseignants, tout comme le mentionne le National Association of State Directors of Special Education (1990), aimeraient avoir au moins une journée par année où tous les intervenants qui œuvrent auprès des élèves en difficulté pourraient se rencontrer. *«Cela permettrait de voir que je ne suis pas la seule à avoir des difficultés avec les élèves. Cela serait vraiment rassurant».*

### **Utiliser un plan d'intervention adapté avec les élèves**

L'article 37 de la *Loi sur l'instruction publique* (Assemblée nationale du Québec, 1991) précise que tout élève en difficulté doit avoir un plan d'intervention adapté où les interventions qui doivent être entreprises avec l'élève en difficulté y sont précisées. Selon Goupil (1990), l'utilisation de ce plan favoriserait la concertation des intervenants et réduirait les insatisfactions. Les enseignants qui ont participé à cette étude mentionnent que cette prescription ministérielle n'est peut-être pas respectée à la lettre. *«Le plan d'intervention n'est pas utilisé au primaire». «On ne l'utilise pas beaucoup». «J'en ai fait pendant seulement un an». «Moi, je déteste la paperasserie et j'aime mieux passer une heure à intervenir avec l'enfant. J'écris tous les jours dans son agenda pour que les parents aient l'information». «Dans les écoles, l'outil de consignation n'est pas rempli sauf s'il y a vraiment un besoin de suspension de l'étudiant de l'école. Cependant, dans la démarche, je pense qu'il y a un plan d'intervention qui n'est pas toujours tout écrit : rencontre avec les parents, téléphone au parent. Les interventions sont réalisées, mais il n'y a pas nécessairement consignation. Au secondaire, il y avait plus de démarches et de consignation».*

Ces enseignants mentionnent que les plans d'intervention et leur consignation sont, dans certaines écoles, délégués à d'autres intervenants. *«Il y a des PIA et un suivi pour les TC parce qu'il y a un éducateur qui suit l'élève». «Les PIA sont très brefs parce qu'il n'y a pas personne qui a le temps de faire cela». «Les*

*directions d'école ne savent pas quoi faire ou comment faire la démarche. Ils ne l'utilisent pas parce qu'ils ne savent pas comment se servir de l'outil. Les directions ont beaucoup de formation pour apprendre comment le faire, mais un PIA cela prend du temps et on n'a pas de temps. Personne n'est satisfait de l'outil. Certains de ces enseignants préfèrent utiliser la formule syndicale prévue à la convention collective. «On utilise le comité Ad-hoc. C'est plus informel. Au primaire, des directeurs demandaient à des enseignants de remplir le PIA et l'enseignant devait même remplir la partie qui devait être remplie par le directeur ou les spécialistes».*

Au niveau de l'intervention qui doit être adaptée aux besoins de l'élève, certains enseignants croient que les modèles présentement utilisés au secondaire ne respectent pas ce principe. *«Mes élèves sont insatisfaits d'être mis tous dans la même boîte, d'être obligés de suivre le même programme. Ce n'est pas vrai qu'ils ont les mêmes besoins. Je trouve cela pénible que les élèves n'aient pas le droit d'aller suivre un petit cours ici et un petit cours là».*

### **Bénéficiaire de bonnes conditions de travail et avoir les ressources matérielles et financières**

La qualité des conditions de travail est un élément qui a une importance majeure pour le maintien de personnes compétentes dans le domaine de l'éducation (Cross & Billingsley, 1994; McManus & Kauffman, 1991). Les enseignants de l'étude appréhendent une détérioration dans les services offerts aux élèves. *«À notre commission scolaire, il y a peu de ressources pour créer de nouveaux projets. On nous dit : C'est un beau projet, mais il n'y a pas d'argent pour cela.»* *«Il va y avoir des coupures dans les services. On nous en demande de plus en plus.»* *«Dans mon milieu, je suis chanceuse parce que j'ai un bon éducateur, mais je sais que dans d'autres écoles, il n'y a pas cette chance-là.»* D'autres enseignants précisent que les effets de la pénurie de ressources financières se font ressentir. *«J'ai enseigné dans un centre d'accueil, où il y avait plus de moyens pour contrer les troubles de comportement. On pouvait se concentrer alors davantage sur les problèmes d'apprentissage. Ici, c'est pas pareil, les jeunes le savent, et ils en profitent. On est pris avec des moyens minimes.»* *«Je suis au primaire depuis deux ans et il y a eu de grosses*

*coups au niveau des services : on a des besoins en orthophonie, en travail social et en terme d'éducateurs spécialisés. Ces coupures de service viennent alourdir, par le fait même, la tâche des enseignants. Il faut faire un travail plus serré, plus près des parents. Donc, c'est du temps qu'il faut mettre auprès des parents en dehors des heures d'enseignement.»* *«La clientèle s'est alourdie et cela est venu accroître la tâche de l'enseignant parce qu'on ne donne pas les services complémentaires.»* *«Maintenant, les enseignants sont plus informés pour identifier les problématiques des élèves. Ils ne sont pas nécessairement compétents pour les solutionner et ils aimeraient avoir l'aide d'experts à qui les référer, mais il n'y a plus rien. Les enseignants disent : On l'a dit au directeur, mais... À partir de là, qu'est-ce qu'on peut faire? Parce que le directeur dit que ce n'est pas une ressource de l'école, il passe le plat à côté.»* Cette situation crée une insatisfaction, même envers eux-mêmes, chez ces enseignants. *«On a l'impression qu'on ne donne pas tout ce qu'on devrait donner à l'élève. L'école attend toujours que l'élève soit en grosses difficultés avant d'offrir des services. J'ai l'impression que si j'intervenais auprès d'élèves qui sont des cas moins lourds au niveau du comportement, je pourrais être plus efficace...».* Les conditions de travail purement normatives ont également, selon ces personnes, des répercussions directes sur la qualité des services qu'ils donnent. *«Comme la loi 102, les congés-maladie non monnayés, les congés-maladie qui ne sont pas remplacés : Tout cela fait que les élèves sont laissés à eux-mêmes.»* L'intégration sauvage est aussi dénoncée parce que les conditions essentielles à la réussite de cette forme d'intervention (Parent, Fortier & Boisvert, 1992) ne sont pas respectées. *«On intègre n'importe comment les élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Pour les élèves des classes ordinaires, il n'y a, comme service ou soutien, qu'une ressource pour 1200 élèves.»*

### **Recevoir une formation continue**

Les enseignants, pour persévérer dans leur emploi, doivent continuellement être à l'affût des innovations. Lobosco et Newman (1992) mentionnent que des formations spécifiques sont essentielles. En effet, pour eux, il est essentiel de former les intervenants à travailler autant avec les élèves en difficulté qu'avec les élèves doués. Lobosco et Newman (1992) relèvent

que le manque de formation peut être une cause de démotivation lorsque des enseignants n'ayant aucune préparation universitaire dans le champ de l'adaptation scolaire doivent œuvrer auprès de cette clientèle. McManus et Kauffman (1991) mentionnent également que la préparation doit être encore plus ténue lorsque des enseignants interviennent auprès des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental. Ces propos sont également soutenus par Parent et ses collaborateurs (1992). La formation initiale ne semble pas donner des réponses à toutes les questions (Brunet, 1996b). *«Lorsqu'on sort de l'université, on ne se sent pas prêt! C'était ce que je pensais quand j'ai fini, il y a près de vingt ans et j'entends ce même commentaire des jeunes qui sortent. Où ils sont les moins bien préparés, c'est avec la clientèle des élèves présentant des problèmes de comportement. Il n'y a pas de formation au niveau du bac pour cette clientèle et c'est la clientèle qui les effraie le plus». «Il faut toujours se renouveler. Moi, c'est par des lectures, des congrès, des contacts avec d'autres enseignants : des vieux ou des jeunes qui sortent de l'université». «Plus tu en apprends, plus tu as le goût d'apprendre». «Je suis des cours en psychologie à l'automne. Cela me nourrit. Les contacts avec les autres, la lecture et la formation dans mon milieu de travail sont déficientes. Je trouve que cela est déficient : on ne connaît pas les autres enseignants en adaptation scolaire de notre commissions scolaire. J'ai eu un peu de formation au niveau académique : quatre jours, en un an, pour apprendre les nouveaux programmes». Les enseignants, malgré la rareté des ressources financières accordées à leur formation continue, participent aux différents congrès des organismes spécialisés. «Durant ma formation universitaire, à l'époque, il y avait des stages variés, par exemple, avec les sourds. Il y avait aussi le CQEE -Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle- qui donnait des congrès. Maintenant, il n'y a que l'AQETA (Association québécoise des enseignants pour les troubles d'apprentissage) et cela ne répond pas à mes besoins de formation». «Il y a 15 ans, je suis allée deux fois à l'AQETA et je me demandais ce que j'avais été faire là... J'y suis retournée cette année et je suis sortie enfin avec des espoirs. J'ai été agréablement surprise».*

Malgré de nombreuses années passées directement auprès des élèves, les enseignants affirment qu'ils ont encore beaucoup à apprendre quant à la façon d'entrer

en contact avec les élèves en difficulté. *«Au niveau relationnel, au niveau de la gestion de classe, au quotidien, il y a un gros manque au niveau de la formation».* Les enseignants ayant participé à notre étude questionnent l'utilité de certains cours suivis lors de leur formation initiale. *«Pourquoi ai-je fait trois cours de religion à l'université et un seul cours en didactique du français?... Et je n'enseigne pas la religion... Cela m'a servi à rien. Il y a très peu de cours dont j'ai été satisfaite. Il y a eu surtout mon dernier stage et c'était le seul cours où le chargé de cours a mis l'accent sur la gestion de classe».* Ces enseignants mentionnent également que le perfectionnement qu'ils peuvent recevoir ne vient pas seulement de l'université ou de milieux officiels. Ils sont attentifs à toute situation qui peut leur être profitable. *«La formation, je ne vais pas la chercher seulement dans des congrès. Je vais la chercher ailleurs, dans ce que j'ai besoin et ce que j'aime : formation en massage, formation en plein air. Si moi, je suis bien dans ma peau, j'arrive ressourcé. C'est très épuisant enseigner en adaptation scolaire...». C'est très important d'avoir des échappatoires. «Moi, je chante». «Moi, c'est le sport : le ski». «Moi, ce sont les animaux, la nature, le sport, le dessin, la peinture ». « Moi, c'est la famille et la chorale ». «Pour moi, il y a le massage, le plein air et le mouvement des alcooliques anonymes». «Quant à moi, c'est le sport : la marche, le ski, la bicyclette. Trois fois par année, je vais dans des spas-détente : massage, traitement d'algues». Pour ces enseignants qui ont la flamme, le défi est un élément qui leur procure de grandes satisfactions. *«Une autre chose qui est ressourçante c'est d'essayer. Des fois, on se pète le nez, et là on se dit : Si j'essayais d'une autre façon...?».**

Les enseignants souhaitent maintenir un contact avec l'université. *«Il faut que l'université se colle au milieu, au terrain. C'est pas long que les profs universitaires oublient les réalités de la classe s'ils n'y retournent pas».* Ces enseignants sont aussi intéressés à participer à différentes recherches dites collaboratives. *«La collaboration doit venir dans les deux sens». «Le premier pas doit venir de l'université. Ce n'est pas l'enseignant qui va aller chercher quelqu'un à l'université». «Si l'université me demandait d'aller passer trois heures, pour parler du vécu de ma classe, j'en aurais long à dire et j'y irais avec plaisir. Cela*

*serait très ressourçant : autant pour les étudiants que pour mon propre enseignement. Cela serait valorisant. Les étudiants voudraient entendre parler des vrais problèmes».*

Le National Association of State Directors of Special Education (1990) mentionne qu'il serait intéressant d'organiser annuellement trois rencontres entre les intervenants de l'adaptation scolaire. Cette formule semble être efficace pour contrer la défection des enseignants en adaptation scolaire et contribuerait à briser l'isolement professionnel. Ces enseignants ont apprécié participer à cette rencontre parce que cela leur permettait de faire le point sur leur pratique professionnelle. *«J'ai trouvé merveilleux de dire ce qu'on a vécu. Cela est très bénéfique». «Cela est ressourçant parce que cela nous oblige à nous situer, à faire des inventaires et à prendre du recul». «C'est énergisant». «Moi, je suis en cheminement particulier et je ne sais pas si je suis dans l'enseignement ordinaire ou en adaptation scolaire... Mais, avec une rencontre comme celle-ci, je sens que je suis à quelque part et je me sens bien». «Je trouve cela essentiel des expériences comme celle-ci. Cela devrait se vivre de façon formelle. Cela permet de créer un réseau de support. On devrait vivre cela de façon régulière. Cela crée des liens et de la collaboration. Cela permet des échanges primaire-secondaire». «Cela devrait se vivre lors des journées pédagogiques. Il ne serait pas nécessaire d'avoir un animateur, un ordre du jour ou un conférencier. On a juste le goût de savoir si tu as envie de jaser. Cela permettrait de savoir ce qui se fait dans notre commission scolaire ou même ailleurs». «Dans un premier temps, on devrait juste se voir et échanger de façon informelle. Cela permettrait de créer de vrais liens et on serait avec du vrai monde».*

## **RECOMMANDATIONS**

À la suite de cette rencontre réalisée auprès d'enseignants en adaptation scolaire qui sont reconnus comme étant de bons enseignants, il est possible de dresser certaines recommandations qui permettraient d'accroître la persévérance des enseignants dans le domaine de l'adaptation scolaire. Ces recommandations s'adressent surtout aux décideurs responsables de l'organisation des services d'enseignement en adaptation scolaire.

- Organiser des ateliers de formation permettant aux enseignants en adaptation scolaire de recevoir les informations spécifiques et les résultats d'expérimentations réalisées auprès des différentes clientèles.
- Faire la promotion du rôle des enseignants en adaptation scolaire ainsi que leur clientèle afin de valoriser ces intervenants auprès des administrateurs, de leurs collègues, des parents et même des élèves de la classe ordinaire.
- Mettre en place des moyens de soutien continus spécifiquement à l'intention des enseignants en adaptation scolaire. Ce soutien venant des directeurs et administrateurs scolaires, des parents et des collègues œuvrant en classe ordinaire.
- Prévoir des aménagements environnementaux, de qualité et de quantité optimales, où les enseignants seront à l'aise pour organiser leurs interventions.
- Fournir des ressources humaines, matérielles et budgétaires suffisantes pour soutenir efficacement l'action des enseignants en adaptation scolaire.
- Offrir des programmes d'aide pour soutenir les enseignants en adaptation scolaire qui vivent des difficultés professionnelles ou personnelles. L'offre de ces ressources peuvent être à la fois interne (collègues volontaires formés à cette fin, direction, psychologue) qu'externe (service de santé mentale, CLSC) à la commission scolaire.
- Planifier une formation universitaire de base plus adaptée aux réalités contemporaines de la société québécoise et offrir une formation continue qui pourrait contrer les lacunes dans la formation initiale des enseignants déjà en exercice.
- Fournir une formation spécifique qui permettrait aux enseignants d'améliorer la gestion des difficultés d'ordre comportemental dans leur classe.
- Fournir des moyens de gestion du stress individuel ainsi que des moyens visant à prévenir les comportements d'agressivité physique, verbale et psychologique qui peuvent être dirigés contre eux.

- Simplifier les irritants administratifs dans le but de réduire les tâches cléricales, par exemple, dans la rédaction des plans d'intervention adaptés. Définir, de ce fait, des modalités plus fonctionnelles pour l'application des prescriptions ministérielles quant à l'organisation de plans d'intervention personnalisés à l'intention de tous les élèves en difficulté.
- Améliorer le processus de classement et d'identification des besoins spécifiques des élèves présentant des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou comportementales. Les interventions privilégiées devant être en relation avec les besoins de l'élève et non uniquement en relation avec des préoccupations administratives.
- Établir un réel partenariat entre les universités et les enseignants en adaptation scolaire par le biais de recherches collaboratives ou par des implications lors de réunions informelles. Favoriser également, lors des activités permettant la formation professionnelle, les échanges entre les stagiaires et les enseignants-associés pour permettre un ressourcement mutuel.
- Planifier des rencontres annuelles permettant aux enseignants en adaptation scolaire d'échanger du matériel et des stratégies, de planifier et de communiquer entre collègues du même champ.

### THE ESSENTIAL CONDITIONS FOR TEACHERS TO PERSEVERE IN SCHOOL ADAPTATION

The teacher's job in special education is known as being an uneasy one. Society should therefore set some conditions for teachers to carry on their career. This exploratory study presents the analysis of the opinions gathered in a focus-group made of six teachers acknowledged by their colleagues as being passionate about their work. These participants give out some perceptions about elements that are or could be set in place to allow them to realize themselves in their profession. The participants' utterances have been put in connexion with some literature stating the teacher's retention in the special education field.

### BIBLIOGRAPHIE

- AMHERDT, CH. (1999) *Le chaos de carrière dans les organisations. À la découverte de l'ordre caché derrière le désordre apparent*. Montréal : Les éditions nouvelles.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC. (1991) *Loi sur l'instruction publique (Loi 107)*. Québec : Éditeur officiel.
- BENDER, M., VALLETUTTI, PJ. (1976) *Teaching the Moderately and Severely Handicapped*. Baltimore : University Park Press.
- BILLINGSLEY, BS.; PYECHA, JN.; SMITH-DAVIS, J.; MURRAY, K., HENDRICKS, MM. (1995) *Improving the Retention of Special Education Teachers*. Washington : Research Triangle Park. (Eric : Service de reproduction de documents ED379860).
- BRUNET, JP. (1996a) *L'effectif enseignant de l'adaptation scolaire des écoles publiques du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- BRUNET, JP. (1996b) *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire. (Recherche collaborative sous la direction de Jean-Pierre Brunet)*. Sainte-Foy : Université du Québec, secrétariat général.

- CROSS, LH., BILLINGSLEY, BS. (1994) Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421.
- FESSLER, R. (1985) A model for teacher professional growth and development. Dans : Burke, PJ & Heideman, RG. (Éds.). *Career long teacher education*. Springfield : Charles C Thomas Pub.
- GOUJIL, G. (1990) *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- JENSON, MC. (1992) On-the-Job Training : Is it the answer to a special Education Personnel Shortage? *Teacher Education Quarterly*, 19(3), 91-101.
- LABOSCO, AF., NEWMAN, DL. (1992) Teaching Special Needs Populations and Teacher Job Satisfaction. Implications for Teacher Education And Staff Development. *Urban Education*, 27(1), 21-31.
- LITTRELL, PC.; BILLINGSLEY, BS., CROSS, LH. (1994) The Effects of Principal support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching, *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- LOMBARDI, TP., DONALDSON, JKA. (1988) *Rural Special Education Teachers Respond to Satisfaction with Jobs and Training Programs*. Communication présentée au 66e Council for Exceptional Children. (ERIC : Service de reproduction de documents ED296544).
- MCMANUS, ME., KAUFFMAN, JM. (1991) Working Conditions of Teachers of Students with Behavioral Disorders : A National Survey. *Behavioral Disorders*, 16(4), 247-259.
- MINTZBERG, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'organisation.
- NATIONAL ASSOCIATION OF STATE DIRECTORS OF SPECIAL EDUCATION (1990) *Maine's Support Network for Rural Special Educators. Success through Communication. Information Bulletin #31*. Washington : National Clearinghouse for Professions in Special Education. (ERIC : Service de reproduction de documents ED354663).
- PARENT, G.; FORTIER, R., BOISVERT, D. (1993) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- PULLIS, M. (1992) An Analysis of the Occupational Stress of Teachers of the Behaviorally Disordered : Sources, Effects, and Strategies for Coping. *Behavioral Disorders*, 17(3), 191-201.
- SHEA, C.A. (1990) *The Emotional Exhaustion Aspect of Burnout and Stressors in Resource LD Teachers*. Indiana. (ERIC : Service de reproduction de documents ED322117).
- TARRANT, B. (1991) Motivating Mid-Career Teachers: A resource Teacher Model. *Education Canada*, 31(2), 32-37.